

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**VALIDATION DES ÉDITIONS FRANCOPHONES DU VOLET ÉVALUATION DU PROGRAMME EIS
(ÉVALUATION, INTERVENTION, SUIVI) EN MILIEUX DE GARDE ET DE RÉADAPTATION**

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR
MARIE-JOËLLE BRACONNIER**

DÉCEMBRE 2020

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

Les évaluations authentiques et les interventions naturalistes sont des pratiques recommandées en intervention précoce (Division for Early Childhood [DEC], 2014). Ces pratiques impliquent de prendre en considération les intérêts et les forces de l'enfant, les possibilités d'apprentissage dans ses environnements naturels (p. ex., à la maison, à la garderie, en classe, dans la communauté), ainsi que d'encourager la participation des parents (Bagnato, Neisworth et Pretti-Frontczak, 2010). Les interventions naturalistes étant conçues pour être intégrées dans plusieurs contextes, les habiletés acquises par l'enfant sont plus facilement généralisées. Ces stratégies d'intervention favorisent également la motivation et la participation de l'enfant à travers ses routines et ses activités de la vie quotidienne (Franzone, 2010 ; Snyder *et al.*, 2015). En contexte d'intervention précoce, la mise en place d'interventions requiert un portrait des forces et des besoins de l'enfant afin de prendre les meilleures décisions sur le plan de l'intervention (Bagnato *et al.*, 2010). De nombreux professionnels nomment toutefois leurs insatisfactions quant aux procédures, au contenu et à l'utilité des outils d'évaluation conventionnels, qui comparent les performances de l'enfant à un score normatif dans le but d'établir un diagnostic (p. ex., la réalité quotidienne, les forces et les habiletés de l'enfant, de même que la planification des interventions sont des éléments peu considérés) (Bagnato, Goins, Pretti-Frontczak et Neisworth, 2014). Le choix d'une approche d'évaluation qui mise sur l'observation de l'enfant dans ses routines et ses activités de la vie quotidienne et qui est utile à des fins d'intervention s'avère donc nécessaire. À cet effet, l'évaluation du développement du Programme EIS (Évaluation, Intervention, Suivi) (Bricker, 2006), traduit et adapté de

l'anglais *Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children* (AEPS®), *Second Edition* (Bricker, 2002), est une réponse prometteuse.

Le Programme EIS (2^e éd.) est un outil d'évaluation et d'intervention destiné aux jeunes enfants de la naissance à 6 ans présentant des incapacités ou qui sont à risque d'en développer. Il inclut un protocole d'évaluation, des buts et des objectifs d'intervention, un rapport de la famille et un curriculum d'activités qui s'adapte aux besoins de l'enfant et de sa famille. En outre, cet outil répond aux critères d'une évaluation authentique et possède des qualités psychométriques reconnues (Grisham-Brown, Hallam et Pretti-Frontczak, 2008). Le Programme EIS (2^e éd.) est actuellement utilisé dans les programmes d'intervention précoce des centres intégrés de santé et de services sociaux (CISSS) et des centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux (CIUSSS) du Québec. La *Représentation visuelle des progrès de l'enfant*, soit un *continuum* développemental intégré au Programme EIS (2^e éd.), est également utilisée par le personnel éducateur des milieux de garde de quelques régions, et ce, afin de situer les tout-petits dans leur développement. Cet outil leur permet de bien cibler les choix d'activités à mettre en place et de planifier un environnement propice à la participation de tous les enfants (Dubé, 2019). Aux États-Unis, une troisième version du programme et de l'outil d'évaluation est actuellement en processus d'édition. Une traduction de cette version est actuellement à l'étude au Québec. Soulignons que cette nouvelle édition apporte plusieurs bonifications à la version précédente de l'outil.

La présente étude vise à contribuer au processus de validation psychométrique des éditions francophones du Programme EIS (Bricker, 2006 ; Johnson, Waddell, Dionne et Macy, dir., sous presse). À cet effet, le premier objectif était de documenter la validité sociale et la validité de contenu de l'outil d'évaluation du Programme EIS (2^e éd.) auprès de travailleurs à l'enfance en contexte de milieux de garde et de réadaptation au Québec. Le deuxième objectif visait à explorer les perceptions d'utilisateurs expérimentés de l'EIS (2^e éd.) quant à l'outil d'évaluation de la troisième édition. En ce qui concerne la méthode de recherche, une enquête quantitative est proposée. De type exploratoire, l'étude a donc recours à un devis quantitatif et privilégie des échantillonnages de convenance (Fortin, 2010). La collecte s'est réalisée en deux étapes, en utilisant deux questionnaires en ligne basés sur les instruments de Bagnato *et al.* (2010) et de Grisham-Brown (2017). Ces questionnaires d'enquête intègrent des questions à choix de réponses (échelles de Likert), des questions dichotomiques (oui/non), ainsi que des questions ouvertes et à développement pour que les participants soient en mesure de préciser et de nuancer leurs réponses. Le personnel des milieux de garde et les équipes des programmes DI-TSA DP (services spécialisés à l'enfance) de cinq établissements du réseau de la santé et des services sociaux du Québec ont été invités à participer à l'étude ($n = 26$). Ensuite, plusieurs utilisateurs expérimentés de l'EIS (2^e éd.) ont été identifiés, puis invités à remplir le second questionnaire portant sur l'utilité de la troisième édition en processus d'édition ($n = 11$). Des analyses descriptives, comparatives et inductives ont également été menées à l'aide du logiciel Excel.

Les résultats de l'étude présentent divers effets positifs de l'utilisation de l'EIS (2^e éd.) sur les pratiques d'évaluation des travailleurs en petite enfance. Les items et les procédures d'administration de l'EIS (2^e éd.) reflètent également les caractéristiques d'une évaluation authentique. Aussi, il est constaté que l'outil correspond de façon significative aux normes pour une évaluation de qualité en intervention précoce (Bagnato *et al.*, 2010). L'outil d'évaluation du Programme EIS (2^e éd.) est jugé particulièrement utile et sensible en contexte réel d'évaluation. Par la suite, en plus de présenter un haut niveau d'acceptabilité sociale, des forces ont été identifiées par rapport à l'utilisation de l'outil. Il est par exemple nommé qu'il facilite le travail interdisciplinaire et la collaboration entre les parents et les professionnels. Dans le cadre de l'étude, les défis soulevés quant à l'utilisation de l'EIS (2^e éd.) ont également été mis en relation avec la troisième édition actuellement en processus d'édition.

En ce qui concerne l'utilité de l'EIS (3^e éd.), les buts et les critères des domaines de la littératie et des mathématiques, tous deux compris dans l'outil et orientés vers l'apprentissage d'habiletés préscolaires, ont globalement été jugés fonctionnels, enseignables ou faciles à comprendre. Les items plus faiblement cotés auront la possibilité d'être révisés au cours du processus de traduction. Les suggestions concrètes et les perceptions fournies par les répondants contribueront d'ailleurs à renforcer la pertinence des items et leur utilité pratique en contexte d'évaluation.

Pour conclure, en plus d'élargir les connaissances sur les qualités psychométriques de l'EIS (2^e éd.), cette étude constitue un premier effort afin d'anticiper les avantages, les défis et les ajustements nécessaires à une implantation réussie du Programme EIS (3^e éd.) dans les communautés de pratique du Québec. L'étude s'inscrit dans les démarches à réaliser pour s'assurer de disposer d'outils d'évaluation francophones appropriés.

Table des matières

Sommaire	ii
Table des matières.....	vi
Liste des tableaux.....	xii
Liste des figures	xiii
Remerciements.....	xiv
Introduction	1
Contexte théorique	5
L'intervention précoce pour les jeunes enfants présentant des besoins particuliers.....	6
Limites des tests conventionnels à des fins d'intervention précoce	9
Insatisfactions et lacunes relevées par la littérature	10
Contenu	10
Procédures d'administration	10
Utilité pour l'intervention	11
Implication du réseau social de l'enfant.....	11
Pratiques recommandées pour l'évaluation en intervention précoce.....	12
Évaluations authentiques	13
<i>Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children</i> (AEPS®), <i>Second Edition</i> (Bricker, 2006)	14

<i>Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children (AEPS®), Third Edition (Johnson et al., dir., sous presse)</i>	15
Validité sociale	16
But de l'étude	18
Méthode	19
Considérations éthiques	20
Plan d'analyse	21
Participants	24
Objectif 1	24
Critères d'inclusion	24
Échantillon	25
Objectif 2	26
Critères d'inclusion	26
Échantillon	27
Instruments de mesure	29
Objectif 1	30
<i>Questionnaire d'enquête sur la validité sociale des utilisateurs LINK</i>	30
Objectif 2	39
<i>Questionnaire d'enquête sur l'utilité de l'EIS (3^e éd.)</i>	39

Déroulement	44
Objectif 1	45
Recrutement	45
Milieux de garde	45
Établissements du réseau de la santé et des services sociaux	46
Collecte des données	48
Objectif 2	48
Recrutement	48
Formation d'initiation à l'EIS (3 ^e éd.)	50
Collecte des données	50
Résultats	52
Portrait d'utilisation de l'EIS (2 ^e éd.)	53
Objectif 1	61
Validité sociale	61
Moyennes globales des normes de qualité	63
Normes de qualité ayant une moyenne globale inférieure à 3	65
<i>Authenticité</i>	65
<i>Collaboration</i>	67
<i>Données probantes</i>	70

Validité de contenu.....	73
Représentativité.....	74
Organisation hiérarchique	75
Améliorations suggérées	75
Domaine de la motricité fine	76
Domaine adaptatif.....	77
Domaine cognitif	77
Domaine de la communication	78
Domaine social	79
Effet d'utilisation de l'EIS (2 ^e éd.) sur les pratiques d'évaluation.....	79
Défis identifiés.....	80
Forces identifiées	82
Autres changements identifiés	85
Objectif 2	87
Utilité des items de l'EIS (3 ^e éd.).....	88
Domaine de la littératie	88
Domaine des mathématiques	90
Utilité de l'EIS (3 ^e éd.) à ses fins prévues	91

Limites identifiées	93
Forces identifiées	95
Discussion	97
Objectif 1	99
Validité sociale	99
<i>Authenticité</i>	101
<i>Collaboration</i>	104
<i>Données probantes</i>	107
Validité de contenu	109
Effet d'utilisation de l'EIS (2 ^e éd.) sur les pratiques d'évaluation	113
Objectif 2	118
Utilité des items de l'EIS (3 ^e éd.)	118
Domaine de la littérature	119
Domaine des mathématiques	120
Utilité de l'EIS (3 ^e éd.) à ses fins prévues	122
Forces et limites de l'étude	123
Forces	124
Limites	125
Conclusion	129

Synthèse des résultats	130
Recommandations et recherches futures.....	133
Références	136
Appendice A. <i>Questionnaire d'enquête sur la validité sociale des utilisateurs LINK</i> ..	144
Appendice B. <i>Questionnaire d'enquête sur l'utilité de l'EIS (3^e éd.)</i>	172
Appendice C. Lettres d'information à l'intention des participants	204
Appendice D. Formulaire de consentement en ligne	221
Appendice E. Formulaire d'engagement à la confidentialité	223
Appendice F. Courriel type de recrutement	225
Appendice G. Affiche de recrutement	230
Appendice H. Formation d'initiation à l'EIS (3 ^e éd.)	232
Appendice I. Portrait détaillé des résultats – Normes de qualité de l'EIS (2 ^e éd.) ayant une moyenne globale supérieure à 3 (diagrammes à bandes).....	234
Appendice J. Portrait détaillé des résultats – Normes de qualité de l'EIS (2 ^e éd.) (tableaux de fréquence et de pourcentage).....	240
Appendice K. Portrait global des résultats – Normes de qualité de l'EIS (2 ^e éd.) (tableau des scores)	268
Appendice L. Portrait détaillé des résultats – Buts et critères des domaines de la littératie et des mathématiques de l'EIS (3 ^e éd.) (tableaux des scores).....	274
Appendice M. Portrait détaillé des résultats – Utilité de l'EIS (3 ^e éd.) à ses fins prévues (tableaux de fréquence et de pourcentage).....	292

Liste des tableaux

Méthode

Tableau

- 1 Normes de qualité en évaluation des jeunes enfants33
- 2 Description des niveaux de l'EIS (2^e éd.) par domaine du développement40

Résultats

Tableau

- 3 Diagnostics des enfants présentant des besoins particuliers56
- 4 Fins d'utilisation de l'EIS (2^e éd.).....56
- 5 Raisons principales d'utilisation de l'EIS (2^e éd.)61
- 6 Moyennes globales des normes de qualité de l'EIS (2^e éd.)64
- 7 Représentativité des niveaux de l'EIS (2^e éd.) par domaine du développement..75

Liste des figures

Méthode

Figure

- 1 Organisation hiérarchique des niveaux, des buts et des objectifs de l'EIS (2^e éd.).
.....38

Résultats

Figure

- 2 Norme de qualité *Authenticité*.....65
- 3 Norme de qualité *Collaboration*.68
- 4 Norme de qualité *Données probantes*.71

Remerciements

Il m'est avant tout essentiel de remercier ma directrice et ma co-directrice de recherche, les Professeures Carmen Dionne et Annie Paquet, pour le soutien offert et les encouragements prodigués tout au long de mon parcours universitaire. Merci pour la formidable qualité de votre encadrement, tant sur le plan des qualités humaines que professionnelles. Votre bienveillance, votre écoute et votre disponibilité furent des alliées inestimables à chaque étape de ce marathon, au même titre que votre expertise et vos conseils pertinents. Que je sois motivée ou essoufflée, vous avez su m'insuffler la persévérance nécessaire pour franchir la ligne d'arrivée ! Je ressors inspirée par cette expérience de vie et grandie par toutes les compétences développées à votre contact.

Dans le cadre de mon travail en recherche, j'ai eu la chance d'évoluer dans un environnement stimulant et de côtoyer une équipe d'exception. Je tiens à remercier la Professeure Colombe Lemire pour son écoute et ses conseils éclairés. Je tiens également à exprimer ma reconnaissance à Maude Boutet et à Annie Claude Dubé, notamment pour leur soutien pendant le recrutement et les collectes de données. Un grand merci à Alex-Ann pour son œil de lynx. Je souhaite également remercier Maxime, Maria et toute l'équipe de la *Chaire UNESCO dépistage et évaluation du développement des jeunes enfants*. La richesse de nos échanges et votre présence ont embelli mon quotidien.

Un sincère remerciement à mes proches et ami(e)s pour m'avoir épaulée dans les moments de rires et de doutes. Merci de m'avoir accompagné dans ces journées de

rédaction remplies de caféine. Merci aussi de m'avoir incité à prendre des vacances de temps à autre. Ces beaux moments et votre appui moral ont grandement contribué au maintien de mon équilibre.

Un merci tout particulier à mes parents, Diane et Michel, et à ma sœur, Sarah-Maude, pour avoir cru en moi dès mes débuts. Vous avez toujours été mon refuge le plus cher, empreint de confort et de sécurité, en remontant à aussi loin qu'à mon tout premier trajet en autobus scolaire. Votre soutien dans les périodes de stress et votre amour m'ont permis de me surpasser et de relever ce défi. Merci de m'avoir enseigné dès mon plus jeune âge que le chemin emprunté, les personnes croisées et les apprentissages amassés sont aussi importants que la destination.

Aussi, je ne remercierai jamais assez les administrateurs des milieux participants, le personnel des CPE et les travailleurs des CISSS/CIUSSS de s'être prêtés à l'exercice. Votre expertise terrain, tout comme votre engagement envers le milieu de la recherche, est un atout essentiel à l'amélioration des pratiques en intervention précoce. Merci d'avoir littéralement donné vie au projet.

Ce mémoire a été réalisé à l'aide des bourses étudiantes remises par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH ; 2017-2018), l'Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme (IU DI-TSA ; 2017-2018), l'Équipe des Fonds de recherche du Québec – Société et culture – Pour des leviers

multiples d'intervention (Équipe FRQ-SC ; 2020), ainsi que le Groupe de recherche sur l'intervention précoce inclusive (GRIPI ; 2019). Des bourses d'aide à la diffusion pour des communications scientifiques ont également été obtenues par l'intermédiaire de l'Université du Québec de Trois-Rivières (UQTR ; 2018), de l'Équipe FRQ-SC – Pour des leviers multiples d'intervention (2019) et du GRIPI (2019). Je désire exprimer ma sincère reconnaissance à tous ces organismes pour avoir soutenu la réalisation et la diffusion de cette recherche.

Introduction

Il est établi qu'intervenir tôt dans la vie des jeunes enfants présentant ou à risque de présenter un retard de développement peut influencer l'intensité des services requis dans le futur. Dans bien des cas, les pratiques d'évaluation du développement de l'enfant reposent encore sur les tests classiques, qui comparent la performance de l'enfant à un score normatif dans le but d'établir un diagnostic (Gao et Grisham-Brown, 2011). Plusieurs lacunes sont pourtant soulignées par la littérature quant à l'utilisation de ces tests en intervention précoce, particulièrement auprès des tout-petits ayant des besoins plus particuliers (Bagnato, 2005 ; Gao, 2008 ; Thurman et McGrath, 2008). Pour pallier ces difficultés, les milieux en intervention précoce introduisent de plus en plus les évaluations authentiques dans leur pratique quotidienne. Ces outils d'évaluation s'appuient sur des pratiques reconnues par les organismes professionnels en intervention précoce (DEC, 2014 ; National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2009) et considèrent la réalité quotidienne, les forces, les intérêts et les habiletés de l'enfant, de même que la planification des plans d'interventions. Le Programme EIS (Évaluation, Intervention, Suivi) (Bricker, 2006) est un excellent exemple d'une évaluation dite « authentique ».

Le présent mémoire vise à contribuer à la validation de l'outil d'évaluation des deux dernières éditions du Programme EIS (Évaluation, Intervention, Suivi). Ces éditions

sont des adaptations francophones de l'*Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children* (AEPS®), *Second Edition* (Bricker, 2002) et *Third Edition* (Johnson *et al.*, dir., sous presse). La raison ayant motivé leur exploration dans le cadre de ce mémoire est que l'EIS (2^e éd.), disponible en version française chez l'éditeur (traduction et adaptation auprès d'une clientèle québécoise sous la direction de C. Dionne en collaboration avec C.-A. Tavarès et C. Rivest, 2006), est actuellement utilisée dans les milieux d'intervention québécois. Aussi, considérant les travaux actuels sur la nouvelle version, il apparaissait pertinent et nécessaire de documenter des éléments de validité concernant les changements opérés dans cette troisième édition avant sa publication.

Le présent mémoire est organisé autour de deux principaux objectifs de recherche, qui sont eux-mêmes associés à ces deux éditions. Les chapitres illustrés dans le cadre de ce travail, excluant le contexte théorique, sont divisés à la lumière de ces deux objectifs.

Le premier chapitre présente le contexte théorique. Il permet d'expliquer la pertinence de l'étude et de présenter les deux éditions de l'outil. Il informe également le lecteur des pratiques d'évaluation recommandées en intervention précoce et des débats rapportés par la littérature scientifique concernant les tests conventionnels et les évaluations authentiques. Aussi, le contexte théorique permet de définir les principaux concepts sur lesquels repose l'étude.

Le second chapitre décrit la méthode de recherche ; le choix d'une recherche quantitative de type exploratoire a été effectué (Fortin, 2010). Ce chapitre permet de partager les aspects éthiques, le plan d'analyse, les participants invités, les instruments de mesure proposés, ainsi que le déroulement du recrutement et des deux collectes de données (à savoir, une collecte par objectif de recherche).

Le troisième chapitre introduit les résultats obtenus. Il offre au lecteur un portrait détaillé des données analysées à la suite des collectes.

Le quatrième chapitre, quant à lui, discute les résultats. Il permet d'interpréter les résultats énoncés, puis de les mettre en relation avec les objectifs de recherche. Les forces et les limites de l'étude y sont également développées.

Finalement, le dernier chapitre présente la conclusion. Une synthèse des résultats y est proposée et quelques recommandations y sont énoncées dans le but d'alimenter les prochaines études sur le sujet.

Contexte théorique

L'intervention précoce pour les jeunes enfants présentant des besoins particuliers

Depuis des décennies, plusieurs pays développés partagent un enjeu social qui est de plus en plus médiatisé et qui résonne au cœur des foyers ; le niveau de qualité des services éducatifs offerts aux tout-petits, incluant ceux ayant des besoins particuliers tels qu'un trouble autistique, une déficience intellectuelle ou un retard développemental. À cet égard, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), une organisation internationale soutenant la mise en place de meilleures politiques publiques, recense qu'en 2006, la fréquentation d'un service de garde accrédité pour les enfants de la naissance à 3 ans dans les pays de l'OCDE (p. ex., Danemark, France, Royaume-Uni, États-Unis, etc.) est 30,2 % en moyenne. Le taux de participation à un programme éducatif préscolaire accrédité au Québec chez les enfants de 3 à 5 ans, quant à lui, est de 78,2 % en moyenne (Ministère de la Famille et des Aînés [MFA], 2010). Il est établi que les premières années de vie d'un enfant sont cruciales pour son développement et les écrits à ce sujet soutiennent l'importance d'investir afin de développer les meilleures pratiques dès la petite enfance (Bigras, Lemay et Tremblay, 2012 ; Boivin *et al.*, 2012 ; Observatoire des tout-petits, 2018).

Au Québec, un effort visant à favoriser le développement global et à soutenir la réussite éducative des enfants voit le jour avec la Politique familiale de 1997. Cette

politique instaure différentes mesures d'aide aux familles québécoises, notamment l'allocation unifiée pour enfants, le régime d'assurance parentale et les services de garde éducatifs pour les tout-petits (Gouvernement du Québec, 1997). De nos jours, ces services regroupent : les centres de la petite enfance (CPE), les garderies subventionnées ou non subventionnées et les services de garde en milieu familial (Ministère de la Famille [MF], 2019). Entre 1997 et 2012, le nombre de places en services de garde ne cesse de croître, passant d'environ 82 000 à plus de 246 000 places (Conseil supérieur de l'éducation, 2012). En 2014, 56,9 % des enfants de la naissance à 5 ans fréquentaient un service de garde éducatif reconnu par le ministère de la Famille (Observatoire des tout-petits, 2018). Selon les enquêtes *Grandir en qualité* de l'Institut de la statistique du Québec (2014), ces services de garde ont globalement un niveau de qualité acceptable, avec certains éléments ayant une qualité faible ou très faible. En effet, à l'exception des CPE, l'ensemble des services de garde éducatifs performe moins bien pour ce qui touche le matériel, la planification des activités, la valorisation du jeu, les soins personnels et les jeux extérieurs (Bigras *et al.*, 2012 ; Observatoire des tout-petits, 2018).

Selon l'Observatoire des tout-petits (2018), en 2014, 56,9 % des enfants québécois de 0 à 5 ans fréquentaient un service de garde éducatif reconnu par le ministère de la Famille. Au Québec, au moins un enfant sur quatre de la maternelle a une vulnérabilité dans au moins un des cinq domaines de développement suivants : santé physique et bien-être ; compétences sociales ; maturité affective ; développement cognitif et langagier ; et habiletés de communication et connaissances générales (Simard, Lavoie et Audet, 2018).

Outre les services de garde, au Québec, les centres intégrés de santé et service sociaux (CISSS) ou les centres intégrés universitaires de santé et service sociaux (CIUSSS) sont les établissements mandatés par le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) pour dispenser des services spécialisés aux enfants présentant une déficience intellectuelle (DI), un trouble du spectre de l'autisme (TSA) ou un retard global de développement (RGD). Chaque région possède son propre CISSS ou CIUSSS. Entre avril 2013 et mars 2014, les CRDITED (anciens CISSS/CIUSSS) du Québec ont desservi environ 1 020 enfants de quatre ans ou moins ayant un RGD (Fédération québécoise des centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement [FQCRDITED], 2015). Ces chiffres soulignent toute l'importance d'offrir des services d'intervention précoce de qualité à ces jeunes enfants et à leur famille.

Dans l'ensemble, l'intervention précoce réfère à la pratique des intervenants qui œuvrent auprès des jeunes enfants présentant certains besoins particuliers. Ainsi, il s'agit d'intervenir de manière continue, intensive et le plus tôt possible dans la vie des tout-petits en fonction de leurs difficultés au niveau des sphères du développement (p. ex., cognitif, social, langagier, moteur). Ces derniers pourront donc développer les habiletés nécessaires à leur bon fonctionnement dans les activités de la vie quotidienne. Les services en intervention précoce incluent entre autres le dépistage, l'évaluation diagnostique, le traitement, l'adaptation-réadaptation ainsi que le soutien aux familles (Jourdan-Ionescu, 2003).

Il est reconnu que lorsqu'elle est bien effectuée, une intervention précoce peut significativement influencer la vie des jeunes enfants présentant des difficultés de développement, et ce, tout en réduisant l'impact de ces difficultés sur la famille et son réseau (Glascoe et Shapiro, 2008). L'évaluation est un élément essentiel d'une intervention précoce de qualité. En effet, l'évaluation consiste en un processus de collecte d'information qui soutient les décisions concernant l'intervention (DEC, 2014). Elle peut viser différents objectifs, notamment celui de dépister des difficultés du développement, de déterminer l'admissibilité aux services en petite enfance ou encore identifier les objectifs à poursuivre et les activités à mettre en place dans le cadre du plan d'intervention. Différents outils et tests ont été développés au fil des ans. Certains sont susceptibles de mieux répondre à certains de ces objectifs. Ainsi, les limites d'utilisation des tests en intervention précoce et des recommandations de bonnes pratiques d'évaluation dans ce contexte seront exposées.

Limites des tests conventionnels à des fins d'intervention précoce

Les tests conventionnels sont davantage utilisés en intervention précoce depuis les années 2000 ; ils se sont répandus aux États-Unis à la suite de l'établissement de la législation *No Child left behind*, en 2002. Il s'agit de tests qui comparent la performance de l'enfant à un score normatif, soit au score moyen obtenu par les enfants de son groupe d'âge, afin d'établir un diagnostic (Gao et Grisham-Brown, 2011 ; Bagnato *et al.*, 2010). Toutefois, plusieurs auteurs (Bagnato *et al.*, 2014 ; Bagnato *et al.*, 2010 ; Thurman et McGrath, 2008) énoncent des critiques quant à l'utilisation des tests conventionnels,

notamment auprès des jeunes enfants présentant des incapacités (Bagnato, 2005 ; Gao, 2008).

Insatisfactions et lacunes relevées par la littérature

En ce sens, les insatisfactions et les lacunes relevées par la littérature seront détaillées dans cette section et peuvent être divisées en quatre catégories : le contenu, les procédures d'administration, l'utilité pour l'intervention et l'implication du réseau social de l'enfant (Lemire, Dionne et Poitras, 2019).

Contenu. Les items des tests conventionnels reflètent peu les exigences de la vie quotidienne, les forces et les habiletés réelles des enfants présentant des besoins particuliers (Bagnato *et al.*, 2010). Ainsi, les items contenus dans ces instruments ne ciblent pas des habiletés fonctionnelles considérées essentielles au développement de l'autonomie de ces jeunes enfants (Bagnato *et al.*, 2010 ; Macy, Bricker et Squires, 2005). La recension de la littérature de Macy, Bagnato, Macy et Salaway (2015) relève que les tests conventionnels les plus souvent utilisés pour déterminer l'éligibilité des enfants aux services en intervention précoce ont une densité des items insuffisante. Ceci fait en sorte qu'ils peuvent difficilement témoigner des progrès réalisés par un enfant.

Procédures d'administration. La passation des tests conventionnels est réalisée en milieu contrôlé et artificiel par un évaluateur souvent étranger à l'enfant évalué. Les conditions de passation strictes ne permettent pas l'adaptation du matériel ou des activités

d'évaluation aux caractéristiques spécifiques des enfants présentant des incapacités (Bagnato *et al.*, 2010). Macy *et al.* (2015) indiquent qu'aucun test conventionnel analysé dans leur recension de littérature n'est assez flexible pour accommoder les enfants présentant des particularités développementales. Ainsi, le score de ces enfants risque d'être influencé de façon négative : par exemple, ils peuvent ne pas répondre ou donner des réponses qui ne reflètent pas leurs habiletés réelles (Gao et Grisham-Brown, 2011). Les tests conventionnels sont donc conçus pour évaluer la performance des enfants sans bien tenir compte de leur contexte (Thurman et McGrath, 2008), ce qui peut engendrer des attentes non réalistes à leur égard, du stress et les mettre en situation d'échec (Gao et Grisham-Brown, 2011). Il peut en être ainsi pour les enfants ayant des différences ethniques, raciales ou socio-économiques (Meisels, 2007).

Utilité pour l'intervention. Les tests conventionnels ont une utilité pratique limitée. En effet, les résultats en découlant sont difficilement transférables en buts et en objectifs d'intervention (Macy *et al.*, 2005). Les tests conventionnels présentent donc peu de valeur pratique lors de la planification et de la mise en œuvre des stratégies d'intervention (Bagnato *et al.*, 2010).

Implication du réseau social de l'enfant. La passation des tests conventionnels est souvent réalisée dans un milieu expérimental par un évaluateur inconnu et de façon individuelle, loin du milieu naturel de l'enfant et de sa famille. Cette façon de faire limite l'implication de la famille dans les procédures d'évaluation de l'enfant (Bagnato *et al.*,

2010). De plus, ces instruments génèrent des rapports d'évaluation relativement complexes pouvant restreindre la compréhension générale des parents ou des proches. Par ailleurs, les tests conventionnels comparent les performances individuelles d'un enfant aux standards de son groupe d'âge. Par ce fait, les difficultés et les limites de l'enfant sont mises en lumière au détriment de ses progrès, ce qui peut décourager les parents et les intervenants (Macy *et al.*, 2005 ; Bagnato *et al.*, 2010 ; Gao et Grisham-Brown, 2011).

Pratiques recommandées pour l'évaluation en intervention précoce

La Division for Early Childhood (DEC), une organisation de professionnels, de chercheurs et de décideurs concernés par le domaine de l'intervention précoce, reconnaît le besoin de baliser les pratiques en intervention précoce à l'échelle nationale américaine. En 1991, cette situation mène à la création de la première version du DEC Recommended Practices. Il s'agit plus précisément d'un guide de soutien basé sur les meilleures pratiques disponibles et qui s'adresse aux intervenants travaillant auprès d'enfants présentant des difficultés développementales. Ce guide a par ailleurs été mis à jour en 2014 (DEC, 2014).

Dans le même ordre d'idées, Bagnato *et al.* (2010) ont mené une étude à l'échelle nationale auprès des professionnels en intervention précoce. En conséquence, ils ont réussi à dégager huit indicateurs de qualité spécifiques aux évaluations utilisées en intervention précoce (*Acceptabilité, Authenticité, Collaboration, Données probantes, Multifactorielles, Sensibilité, Universalité, Utilité*). Ainsi, pour qu'une évaluation soit considérée « de qualité, elle doit : être acceptable, soit détenir des caractéristiques

socialement valides ; être authentique ; encourager la collaboration entre la famille et les professionnels ; être pertinente, soit reposer sur des données probantes et validées scientifiquement ; prendre en compte les multiples facteurs du contexte écologique de l'enfant ; être sensible, soit que les items reflètent ce qui est réellement évalué ; être universelle, soit qu'elle soit adaptable à l'unicité du jeune évalué ; et être utile pour l'intervention, soit qu'elle soit basée sur des compétences fonctionnelles.

Évaluations authentiques

Les évaluations authentiques s'appuient sur les principes de l'approche naturaliste, et sont recommandées par le DEC Recommended Practice (DEC, 2014), à savoir l'observation des comportements habituels des tout-petits est privilégiée et s'effectue en milieu naturel (p. ex., maison, école, garderie). En fait, les instances nationales américaines en intervention précoce recommandent fortement l'utilisation de l'évaluation authentique (Keilty, LaRocco et Casell, 2009). L'utilisation des évaluations authentiques auprès des jeunes enfants présentant des besoins particuliers est une alternative aux tests conventionnels qui est fortement suggérée (Bricker, 2002). Selon Lemire, Dionne et Poitras (2019), le développement de l'évaluation authentique est une avancée vers des pratiques de qualité en intervention de précoce. En plus de tenir compte de l'environnement et du rythme d'apprentissage des jeunes enfants, les évaluations authentiques ciblent les habiletés quotidiennes, puis valorisent les forces et les réussites de l'enfant. En outre, ces évaluations encouragent la famille et les proches à jouer un rôle proactif dans le processus d'évaluation de l'enfant (Bagnato *et al.*, 2010 ; Bagnato *et al.*,

2014). En intervention précoce, les intervenants reconnaissent la valeur de l'évaluation authentique. Ils précisent même que ce type d'évaluation permet l'élaboration d'un plan d'intervention de meilleure qualité et favorise l'implication ainsi que la compréhension des parents du parcours de vie de leur enfant (Keilty *et al.*, 2009).

Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children (AEPS®), Second Edition (Bricker, 2006). Bagnato *et al.* (2010) citent l'AEPS® (2rd ; Bricker, 2002) comme un des meilleurs outils validés et qui permet d'avoir non seulement un portrait des besoins et des forces des jeunes enfants, mais qui facilite aussi le transfert en objectifs d'intervention concrets. En effet, toujours selon Bagnato *et al.*, l'AEPS® est un outil d'évaluation authentique alternatif répondant avec pertinence aux lacunes soulignées dans les tests conventionnels. La traduction française de l'AEPS®, à savoir le Programme EIS (Évaluation, Intervention, Suivi) (Bricker, 2002), est par ailleurs implanté en 2008 en milieu inclusif au Québec (Dionne, Chatenoud, Boutet, Rousseau, Rivest et Lemire, 2015).

Le Programme EIS est basé sur l'approche naturaliste (Gao et Grisham-Brown, 2011). Plus précisément, le programme vise à dresser un portrait d'ensemble des habiletés fonctionnelles des jeunes enfants à risque de présenter ou présentant des retards développementaux ou d'autres incapacités. Il soutient également l'intervention tout en assurant le suivi des progrès en milieu naturel. En ce qui concerne sa composition, l'EIS comprend trois tomes. Le premier inclut le *Protocole d'évaluation de l'enfant* et le

Rapport de la famille tandis que les deux autres comprennent respectivement le *Curriculum 0-3 ans* et le *Curriculum 3-6 ans*. Ces derniers se concentrent spécifiquement sur l'intervention. En outre, l'EIS est divisé en deux périodes d'âge : de la naissance à trois ans et de trois ans à six ans. Il s'agit d'un outil convivial qui permet la participation des familles ainsi que la collaboration entre les divers professionnels. En effet, différents intervenants (p. ex., psychoéducateur, éducateur spécialisé, orthophoniste) peuvent effectuer la passation de l'EIS, ce qui crée un langage commun et favorise le travail multidisciplinaire.

Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children (AEPS®), Third Edition (Johnson et al., dir., sous presse). Une troisième édition de l'AEPS® est en processus de traduction. Elle vise notamment à apporter des améliorations à la deuxième édition présentement utilisée en contexte pratique. D'abord, il y aura l'ajout de deux nouveaux domaines du développement en lien avec les habiletés préscolaires, soit la numératie et la littératie. Les deux protocoles 0-3 ans et 3-6 ans seront également fusionnés tant sur le plan de l'évaluation que de l'intervention. De nouveaux items seront inclus dans le protocole d'évaluation. En ce sens, les modifications apportées à l'EIS (2^e éd.) (Bricker, 2002) permettront de mettre à jour les items, de refléter la réalité quotidienne des enfants avec plus d'exactitude, ainsi que de cibler encore mieux des objectifs d'intervention adéquats. Par ailleurs, le processus de validation psychométrique de l'outil a été amorcé aux États-Unis. Une étude regroupe les résultats de trois études sur la pertinence des propriétés psychométriques de l'EIS (3^e éd.). Ces études examinent la

fidélité interjuge, l'utilité et la validité de contenu de l'EIS (3^e éd.) (Johnson *et al.*, dir., sous presse). De plus, les auteurs rapportent que les résultats, qui sont positifs et soutiennent l'utilisation de l'outil, sont similaires à celles des études produites par le passé sur les éditions précédentes (p. ex., Bailey et Bricker, 1986 ; Hamilton, 1995 ; Gao et Grisham-Brown, 2011 ; Grisham-Brown *et al.*, 2008). Une traduction francophone de l'AEPS® (3^e éd.) a été réalisée par l'équipe de la *Chaire UNESCO dépistage et évaluation du développement des jeunes enfants* et des travaux ont été débutés pour s'assurer des propriétés psychométriques de cette nouvelle édition (Early Intervention Management and Research Group [EMRG], 2018).

Validité sociale

Allant de pair avec un intérêt croissant envers les enjeux sociaux, le concept de validité sociale est introduit dans les écrits à la fin des années '70 (Wolfe, 1978). En contexte d'intervention, il réfère à l'évaluation d'un programme, d'une procédure ou d'un outil par la société.

La passation d'entrevues et de questionnaires est le moyen le plus fréquemment utilisé pour évaluer la validité sociale (Clément et Schaeffer, 2010). En addition, la validité sociale peut être mesurée sur trois niveaux : 1) la signification sociale des objectifs ; 2) la pertinence et l'adéquation des procédures ; et 3) l'importance sociale des effets (Clément et Schaeffer, 2010 ; Wolfe, 1978). Les objectifs de l'outil sont-ils conformes aux attentes sociales ? En tenant compte des aspects éthique et pratique, les procédures sont-elles

considérées acceptables par les personnes interrogées et la société ? Les résultats observés sont-ils jugés socialement importants et effectifs ? La validité sociale peut être influencée par diverses variables, notamment les valeurs, la culture et les besoins des personnes interrogées (Carter, 2010).

L'intérêt de mesurer la validité sociale s'explique avec plusieurs raisons. Notamment, elle permet de recueillir des informations cruciales pour le processus de validation terrain d'un outil. Elle permet également de bénéficier de l'expérience pratique des personnes interrogées, et ce, en contexte réel d'intervention (Bagnato *et al.*, 2014 ; Carter, 2010 ; Wolfe, 1978). La communication active entre les milieux de pratique et la recherche aide à mieux cerner les besoins concrets et le quotidien des utilisateurs, puis à ajuster l'outil par conséquent. Dans leur article, Clément et Schaeffer (2010) soutiennent que le volet communication propre à la validité sociale ajoute une dimension éthique, notamment quant au partage des connaissances et à l'élaboration de meilleures pratiques cliniques : « [...] si l'objectif de telles recherches est de favoriser l'élaboration de meilleures interventions cliniques, celles-ci concernant des clients et toute la société, il est incontournable de prendre en compte la validité sociale dans l'élaboration de ces interventions » (Clément et Schaeffer, 2010, p. 16). De surcroît, prendre le pouls du contexte réel permet d'identifier avec plus de clarté pourquoi un outil est susceptible d'être socialement accepté ou rejeté. En outre, évaluer la validité sociale permet aussi de déterminer ou d'anticiper les éléments jugés efficaces ou, à l'inverse, indésirables (Hawkins, 1991). En ce sens, une plus grande viabilité à long terme est un effet positif

pouvant découler de cette évaluation : un outil validé devrait être en mesure de s'approcher davantage des résultats escomptés.

But de l'étude

Cette étude vise à contribuer au processus de validation psychométrique des éditions francophones du Programme EIS (Évaluation, Intervention, Suivi) (Bricker, 2006 ; Johnson *et al.*, dir., sous presse), respectivement traduites des éditions anglaises : 1) *Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children* (AEPS®), *Second Edition* (Bricker, 2002) et 2) *Third Edition* (Johnson *et al.*, dir., sous presse).

Le premier objectif de recherche est de contribuer à documenter la validité sociale et la validité de contenu de l'outil d'évaluation du Programme EIS (2^e éd.) auprès de travailleurs des services à l'enfance en contexte de milieux de garde et de réadaptation. Le deuxième objectif vise à explorer les perceptions d'utilisateurs expérimentés de l'EIS (2^e éd.) quant à l'outil d'évaluation de la troisième édition, particulièrement quant à son utilité auprès des tout-petits présentant des besoins particuliers.

Méthode

Le présent chapitre décrit la méthode de recherche utilisée. Il inclut des informations sur l'éthique, le plan d'analyse, les participants, les instruments de mesure, ainsi que le déroulement du recrutement et des collectes de données. La recherche est de type exploratoire (Fortin, 2010) et s'articule autour des deux objectifs de recherche précédemment cités.

Considérations éthiques

Avant de démarrer cette recherche, l'approbation éthique de deux comités a été obtenue. Un certificat portant le numéro CER-18-252-07.19 a été émis le 16 janvier 2019 par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Ensuite, le 25 mars 2019, un certificat portant le numéro CÉRP-2018-016-01 a été émis par le comité d'éthique de la recherche – volet psychosocial – du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec (CIUSSS MCQ). Pendant le déroulement de l'étude, les deux comités ont approuvé les modifications apportées au protocole de recherche et au matériel de recrutement.

Conformément au *Cadre de références des établissements publics du réseau de la santé et des services sociaux pour l'autorisation d'une recherche menée dans plus d'un*

établissement (MSSS, 2016), l'examen éthique réalisé par le CIUSSS MCQ a été accepté par l'ensemble des établissements publics québécois. Un examen de convenance institutionnelle a par la suite été conduit par tous les CISSS/CIUSSS interpellés par l'étude. Ces examens ont permis d'obtenir les autorisations nécessaires pour le recrutement au sein des équipes d'intervenants des programmes déficience intellectuelle, trouble du spectre de l'autisme et déficience physique (DI-TSA DP) (services spécialisés à l'enfance) (MSSS, 2016, 2019).

Plan d'analyse

Une fois les collectes achevées, le logiciel Microsoft Excel a été utilisé pour compiler les données brutes. Les trois types d'analyses statistiques retenus pour traiter les données sont : l'analyse descriptive, l'analyse comparative et l'analyse inductive.

Les analyses descriptives et comparatives ont été effectuées à partir des données quantitatives (à savoir : questions dichotomiques et à choix de réponse). Dans le cadre du présent mémoire, ces analyses sont présentées sous la forme de fréquences et de pourcentages. Pour leur part, les analyses inductives ont été utilisées dans le traitement des données qualitatives (à savoir : questions ouvertes et à développement). Elles sont également illustrées à l'aide de fréquences et de pourcentages, en plus de citations représentatives des thèmes fréquemment mentionnés par les participants. Les analyses inductives réalisées ont permis de ressortir les éléments considérés les plus importants par les participants. Thomas (2006) atteste que : « le but principal de l'approche inductive est

de permettre l'émergence des thèmes fréquents, prédominants ou significatifs inhérents aux données brutes » [traduction libre] (p. 238). L'analyse inductive permet également une certaine latitude au chercheur quant à l'interprétation des données (Blais et Martineau, 2006). Dès lors, une procédure par étapes a été appliquée de manière systématique, soit : 1) préparer les données qualitatives brutes ; 2) faire une lecture attentive et approfondie du contenu ; 3) identifier et décrire les premiers thèmes ; ainsi que 4) poursuivre la révision et le raffinement des thèmes identifiés (Blais et Martineau, 2006 ; Thomas, 2006).

Avant d'aller plus loin, il semble nécessaire de justifier le choix de considérer la présente étude comme étant uniquement quantitative. En effet, une méthode d'analyse inductive a été combinée aux méthodes quantitatives pour traiter les données des questions ouvertes, tandis que l'interprétation des résultats allie les deux types de données ; ces éléments peuvent faire penser à un devis mixte. Il n'en demeure pas moins que la méthode actuellement utilisée ne correspond pas à l'ensemble des caractéristiques principales des méthodes de recherche mixtes identifiées par la littérature (Creswell, 2014 ; Creswell et Plano Clark, 2018). En effet, dans le cadre de cette étude, une seule méthode de collecte a été utilisée, sous forme d'enquête. Malgré les nombreuses questions ouvertes intégrées aux questionnaires d'enquête, aucune procédure de nature qualitative n'a été combinée (p. ex., focus group, entrevues). Pluye, Bengoechea, Granikov, Kaur et Li Tang (2018) décrivent d'ailleurs que :

[...] tout questionnaire structuré combine habituellement des questions fermées (mesure standard valide et fidèle) et des questions ouvertes. Ces questions ouvertes peuvent faire partie des méthodes QUAL ou QUAN selon la façon dont elles sont conçues et utilisées. Les réponses

à des questions ouvertes constituent des données QUAL lorsqu'elles sont obtenues via une méthodologie et un processus de recherche scientifique QUAL rigoureux (explicite, transparent et reproductible) qui produit des résultats QUAL vraisemblables (crédibles, contextuels, confirmables et transférables). Les chercheurs connaissent les participants et interagissent avec eux en reformulant les réponses ou en stimulant le développement des réponses pour en savoir plus sur le contexte et mieux comprendre le sens des mots. (p. 32)

Toujours selon Pluye *et al.* (2018), un commentaire laissé par les participants en réponse à une question ouverte d'un questionnaire structuré auto-administré en ligne ne peut pas être considéré comme une donnée qualitative.

Dans un autre ordre d'idées, en ce qui concerne le second objectif de recherche, seules les données relatives à la littératie et aux mathématiques, à savoir les deux nouveaux domaines du développement de l'EIS (3^e éd.), ont été analysées. Ce choix s'explique à la lumière du très grand nombre d'informations recueillies pour chaque domaine pendant la collecte des données. Par ailleurs, cette manière de procéder a permis d'analyser si les items proposés par les nouveaux domaines répondent bien aux défis et aux limites identifiés quant aux items de l'EIS (2^e éd.) dans le cadre du premier objectif de recherche. De surcroît, la littérature énonce toute l'importance de développer les habiletés émergentes et fonctionnelles spécifiques au préscolaire le plus tôt possible dans la vie des tout-petits (Christie et Roskos, 2013 ; Claessens, Duncan et Engel, 2009 ; Culatta, Kovarsky, Theadore, Franklin et Timler, 2003 ; Myre-Bisaillon *et al.*, 2010).

Participants

Objectif 1

Critères d'inclusion. Les participants devaient répondre à plusieurs critères d'inclusion pour être en mesure de se prononcer sur le volet psychométrique de l'EIS (2^e éd.). Tout d'abord, ils devaient travailler auprès d'enfants âgés de 0 à 6 ans présentant des besoins particuliers, et ce, dans un CISSS/CIUSSS ou un milieu de garde reconnu par le ministère de la Famille (2016) (p. ex., CPE, garderie en milieu familial). Dans le cadre de l'étude, le terme « enfants présentant des besoins particuliers » désigne tout enfant à risque de présenter des retards de développement ou présentant une déficience intellectuelle (DI), un retard global de développement (RGD), un trouble du spectre de l'autisme (TSA) ou une déficience physique (DP), sensorielle ou langagière. Le cas échéant, les participants travaillant en milieux de garde devaient déjà avoir accueilli ce type d'enfants dans leur milieu.

Par la suite, les participants devaient avoir au moins une expérience pratique avec l'EIS (2^e éd.) : ils pouvaient ou bien avoir utilisé l'outil d'évaluation complet, incluant les procédures d'administration et le système de cotation (*Protocole d'évaluation de l'enfant – 0-3 ans/3-6 ans*), ou bien avoir utilisé le *continuum* de développement (*Représentation visuelle des progrès de l'enfant*). Ce *continuum* est inclus en annexe du Programme EIS ; il permet de bien situer l'enfant dans son développement et de faciliter le choix des activités à mettre en place au quotidien. Cet outil est d'ailleurs utilisé par le personnel éducateur des milieux de garde pour soutenir l'observation (Dubé, 2019). Pour faire partie

de l'échantillon, les participants devaient également avoir utilisé l'EIS (2^e éd.) au moins une fois en vue d'évaluer, d'observer ou de situer un tout-petit dans son développement. En outre, ils devaient participer à l'étude de façon volontaire.

Échantillon. Le premier objectif de recherche a sollicité deux types de participants : 1) le personnel des milieux de garde recensés par le ministère de la Famille (2016), ainsi que 2) les équipes d'intervenants des programmes DI-TSA DP (services spécialisés à l'enfance) de cinq CISSS/CIUSSS. Au total, 26 personnes ont commencé le questionnaire en ligne. Sur ce nombre, cinq ont arrêté la complétion du questionnaire à la section sociodémographique ; elles ne correspondaient pas à l'ensemble des critères d'inclusion. Seuls les questionnaires remplis en entier ont été retenus pour l'analyse ($n = 21$).

D'abord, l'échantillon est entièrement composé de femmes caucasiennes provenant de six régions du Québec : le Saguenay–Lac-Saint-Jean ($n = 2$) ; l'Estrie ($n = 4$) ; Chaudière-Appalaches ($n = 7$) ; Lanaudière ($n = 3$) ; la Mauricie ($n = 3$) ; et le Centre-du-Québec ($n = 2$). Leur âge est réparti de 20 à 29 ans ($n = 2$), de 30 à 39 ans ($n = 7$), de 40 à 49 ans ($n = 9$) et de 50 à 59 ans ($n = 3$). Concernant leur niveau de scolarité, la plupart d'entre elles possède un diplôme d'études universitaires ($n = 11$). Une plus faible proportion détient un diplôme d'études collégiales ($n = 4$), ou a partiellement complété des études collégiales ($n = 1$) ou universitaires ($n = 5$).

Parmi les 21 participantes, quatre travaillent dans un milieu de garde et 17 travaillent dans un CISSS/CIUSSS. Elles travaillent toutes auprès de jeunes enfants (0-6 ans) présentant des besoins particuliers ou, pour celles provenant des milieux de garde, elles en ont toutes déjà accueilli dans leur milieu ($n = 21$). D'ailleurs, la majorité de l'échantillon atteste avoir plus de cinq ans d'expérience avec cette clientèle ($n = 19$). Seules deux participantes ont coché des réponses différentes ; l'une dit avoir de 1 à 2 ans d'expérience, tandis que l'autre rapporte ne pas avoir d'expérience avec cette clientèle.

La plupart d'entre elles occupe un poste à titre de psychoéducatrice ($n = 8$) ou d'éducatrice spécialisée ($n = 7$). Une plus faible proportion travaille comme éducatrice à l'enfance ($n = 2$), agente-conseil en soutien pédagogique et technique ($n = 1$), directrice de services de garde ($n = 1$), ergothérapeute ($n = 1$) ou orthophoniste ($n = 1$). Pour conclure, la moitié des participantes affirme avoir plus de 20 ans d'expérience à leur poste ($n = 11$). L'expérience de travail des autres participantes est répartie de 15 à 20 ans ($n = 2$), de 10 à 15 ans ($n = 2$), de 5 à 10 ans ($n = 4$) et de moins de 5 ans ($n = 2$).

Objectif 2

Critères d'inclusion. Dans le cadre du second objectif de recherche, le terme utilisé pour se référer aux participants est « utilisateurs expérimentés ». Les volontaires devaient en effet répondre à des critères d'inclusion plus spécifiques, tels que maîtriser les procédures d'administration et le système de cotation de l'EIS (2^e éd.). Ce critère impliquait d'avoir une excellente compréhension du développement de l'enfant et, surtout,

de la relation entre les items de l'outil d'évaluation (à savoir : niveaux, buts, objectifs et critères de réussite). En outre, ils devaient posséder au moins deux ans d'expérience pratique avec l'EIS (2^e éd.). Ce nombre pouvait être adapté au laps de temps écoulé depuis d'implantation de l'EIS (2^e éd.) dans les milieux ; en effet, le moment de l'implantation et les pratiques d'évaluation en vigueur pouvaient varier d'un CISSS/CIUSSS à l'autre.

Les utilisateurs devaient ensuite assister à une formation couvrant les bases de l'EIS (3^e éd.) ; pour être en mesure de bien se situer par rapport aux énoncés du questionnaire d'enquête, ils devaient acquérir certaines connaissances préalables. Cette formation d'initiation à l'EIS (3^e éd.) leur a ainsi présenté les modifications et les ajouts apportés au contenu, au système de cotation et aux procédures d'administration de l'EIS (2^e éd.). Le détail de la formation est élaboré plus loin dans ce chapitre.

Qui plus est, sans devenir un critère d'inclusion obligatoire, il était recommandé que les utilisateurs aient réalisé au moins une des actions suivantes : 1) avoir participé au processus de validation de l'EIS (2^e éd.) dans une étude ultérieure ; 2) avoir joué un rôle dans l'implantation de l'EIS (2^e éd.) au sein d'un milieu de pratique ; et 3) avoir soutenu ou conseillé dans le cadre d'une formation initiale/continue relative à l'EIS (2^e éd.). Finalement, les utilisateurs devaient participer à l'étude de façon volontaire.

Échantillon. Le recrutement des utilisateurs expérimentés ne s'est pas étendu jusqu'au personnel des milieux de garde, qui ne correspondait pas à l'ensemble des

critères d'inclusion. En effet, dans les routines et les activités de la vie quotidienne, les milieux de garde n'utilisent pas l'outil d'évaluation complet, mais bien le *continuum* de développement (*Représentation visuelle des progrès de l'enfant*) pour observer et situer l'enfant dans son développement. Les procédures d'administration et le système de cotation de l'EIS (2^e éd.) n'y sont par conséquent pas maîtrisés.

L'échantillon est formé de 11 utilisateurs d'origine caucasienne, dix femmes et un homme. Ils proviennent de cinq CISSS/CIUSSS, dont celui du Saguenay–Lac-Saint-Jean ($n = 3$), de l'Estrie ($n = 1$), de Chaudière-Appalaches ($n = 2$), de Lanaudière ($n = 1$) et de la Mauricie et du Centre-du-Québec ($n = 4$). Leur âge est réparti de 30 à 39 ans ($n = 3$), de 40 à 49 ans ($n = 6$) et de 50 à 59 ans ($n = 2$). En ce qui concerne leur niveau de scolarité, ils détiennent un diplôme d'études collégiales ($n = 4$) ou universitaires ($n = 6$), ou ont partiellement complété des études universitaires ($n = 1$).

Parmi les 11 utilisateurs, dix travaillent auprès de jeunes enfants (0-6 ans) présentant des besoins particuliers. Un seul d'entre eux rapporte ne pas travailler auprès de cette clientèle. De façon similaire, dix utilisateurs attestent avoir plus de 5 ans d'expérience auprès de cette clientèle, alors qu'un seul rapporte avoir de 2 à 5 ans d'expérience.

Par ailleurs, les utilisateurs occupent différents postes, tels qu'éducateur spécialisé ($n = 5$), psychoéducateur ($n = 5$) ou agent de planification, de programmation et de

recherche ($n = 1$). Ils exercent leur emploi respectif depuis bon nombre d'années, à savoir depuis plus de 20 ans ($n = 5$), de 15 à 20 ans ($n = 1$), de 10 à 15 ans ($n = 1$), ou de 5 à 10 ans ($n = 4$).

Instruments de mesure

Les instruments utilisés dans le cadre de ce mémoire sont le *Questionnaire d'enquête sur la validité sociale des utilisateurs LINK* (*Questionnaire d'enquête LINK*; Bagnato, Neisworth et Pretti-Fontczack, 2010) (voir Appendice A) et le *Questionnaire d'enquête sur l'utilité de l'EIS* (3^e éd.) (Grisham-Brown, 2017) (voir Appendice B). Ces deux questionnaires ont été traduits et adaptés avec l'autorisation des auteurs par les professeures Carmen Dionne et Annie Paquet, ainsi que par l'étudiante responsable du présent projet.

Pour commencer, les questionnaires ont été mis en ligne à l'aide de la *Banque interactive de questions* (BIQ), un instrument géré par l'UQTR. La BIQ permet notamment de créer des questionnaires interactifs et informatisés (UQTR, 2019). Les consignes étaient les mêmes pour les deux questionnaires. Les participants étaient tout d'abord invités à se rendre sur le site web de l'étude, à prendre connaissance de la lettre d'information à leur intention, puis à signer le formulaire de consentement en ligne. Cela fait, ils étaient automatiquement dirigés vers un nouvel onglet où ils devaient se créer un compte personnel d'utilisateur. Ils pouvaient par la suite se connecter sur ce compte pour compléter le questionnaire en ligne. Cette procédure leur offrait la possibilité

d'interrompre la complétion du questionnaire, d'enregistrer leurs réponses et de les transmettre à un moment ultérieur. Les participants devaient remplir le questionnaire de façon individuelle, au moment de leur choix sur leurs heures de travail et en utilisant un appareil électronique de leur choix (p. ex., ordinateur, tablette électronique, téléphone intelligent). Finalement, une question relative à la diffusion des résultats a été intégrée aux remerciements placés à la fin de chaque questionnaire d'enquête (« Souhaitez-vous être informé des résultats de cette recherche ? Si oui, inscrivez votre adresse courriel dans l'espace prévu à cet effet. Un résumé des résultats vous sera acheminé après l'analyse des données. »).

Objectif 1

Questionnaire d'enquête sur la validité sociale des utilisateurs LINK. Le questionnaire comporte 12 sections (73 questions) et le temps de passation est d'environ 30 minutes. Cet instrument visait à répondre au premier objectif de recherche (à savoir : documenter la validité sociale et la validité de contenu de l'EIS [2^e éd.]).

La section 1 (16 questions à choix de réponse) recueille les caractéristiques des participants afin de dresser un bref portrait sociodémographique. Trois questions ont permis de vérifier l'admissibilité des participants : s'ils ne correspondaient pas aux critères d'inclusion, ils étaient automatiquement dirigés à la section des remerciements située à la toute fin du questionnaire. Une question dichotomique (oui/non) s'enquiert également de leur intérêt à participer à la seconde partie de l'étude.

Les sections 2 à 11 correspondent au questionnaire américain *LINK Consumer Social Validity Survey Form* (Bagnato *et al.*, 2010). La version originale a été utilisée dans le cadre d'une enquête nationale américaine sur la validité sociale ($n = 1\,083$). Menée par Bagnato *et al.* (2008-2009), cette enquête visait à identifier dans quelles mesures les tests conventionnels et les évaluations authentiques utilisés aux États-Unis répondaient aux normes reconnues comme des standards de qualité pour l'évaluation en intervention précoce (Bagnato *et al.*, 2014). La validité sociale réfère au niveau d'acceptation sociale d'un programme, d'une procédure ou d'un test. Elle permet de recueillir les perceptions et le niveau de satisfaction des professionnels, ainsi que de bénéficier de leurs expériences en contexte réel d'intervention (Bagnato *et al.*, 2014 ; Carter, 2010 ; Wolfe, 1978). Dans le cadre de ce mémoire, le questionnaire original tel que conçu par Bagnato *et al.* a été traduit et adapté dans le but d'explorer la validité sociale de l'EIS (2^e éd.) en contexte québécois. À quel point l'outil répond-il aux normes de qualité recommandées en évaluation des jeunes enfants ?

La section 2 (six questions à choix de réponse) s'intéresse plus spécifiquement au portrait d'utilisation des participants (p. ex., fréquence d'utilisation, fins d'utilisation de l'outil). Les sections 3 à 10 explorent dans quelle mesure l'EIS (2^e éd.) répond aux normes pour une évaluation de qualité en intervention précoce : *Acceptabilité*, *Authenticité*, *Collaboration*, *Données probantes*, *Multifactorielle*, *Sensibilité*, *Universalité* et *Utilité*. Par exemple, la norme *Acceptabilité* se définit comme la : « validité sociale ; la valeur sociale ou la pertinence du contenu de l'échelle tel que perçu par les parents et les proches

de l'enfant » (Bagnato *et al.*, 2010, p. 21). Le Tableau 1 offre une description détaillée des huit normes et de leurs critères spécifiques. Par la suite, les sections 3 à 10 correspondent à ces normes et comprennent de deux à quatre questions à choix de réponse chacune (26 questions au total). Chaque question reflète un critère spécifique et possède sa propre échelle personnalisée (Likert à 5 points); l'Appendice J détaille ces échelles personnalisées. Bien que le contenu diffère d'une échelle à l'autre, elles suivent toutes le même ordre logique de cotation : 0 (« l'outil est inacceptable et ne correspond pas aux normes de qualité pour l'utilisation en contexte d'intervention précoce »), 1 (« l'outil atteint la norme de façon marginale »), 2 (« l'outil atteint la norme de façon acceptable »), 3 (« l'outil présente des caractéristiques qui correspondent à la norme de façon notable ») et 4 (« l'outil présente des caractéristiques qui correspondent à la norme de façon exemplaire ») (Bagnato *et al.*, 2010).

La section 11 a été développée spécifiquement pour les fins de l'étude. Elle s'intéresse plus particulièrement aux effets d'utilisation de l'EIS (2^e éd.) sur les pratiques d'évaluation des participants. La section comporte cinq questions à court développement et une question dichotomique (oui/non) avec une demande de précision selon le choix sélectionné.

Par la suite, la section 12 (18 questions) reprend les grandes lignes du questionnaire maison *Exploration sur la validité de contenu des nouveaux domaines* :

Tableau 1
Normes de qualité en évaluation des jeunes enfants

Norme de qualité Critères	Description
1— Acceptabilité	Validité sociale ; la valeur sociale ou la pertinence du contenu de l'échelle tel que perçu par les parents et les proches de l'enfant
Habiletés sociales	Met l'accent sur le contenu des items qui est socialement valorisé et jugé pertinent
Détection sociale	Rapporte des changements socialement perceptibles dans le fonctionnement de l'enfant en contexte de vie réel
Pertinence sociale	Utilise des procédures d'évaluation jugées acceptables par les parents et les proches de l'enfant
2— Authenticité	Mesure pour laquelle le contenu et les méthodes d'évaluation de l'outil font appel à des comportements qui se produisent naturellement dans des situations de la vie quotidienne
Contenu fonctionnel	Met l'accent sur les habiletés qui sont nécessaires à la participation efficace de l'enfant à ses activités et à ses routines de la vie quotidienne
Méthodes d'observation	Repose uniquement sur des observations <i>in vivo</i> et des rapports de personnes familières pour documenter les habiletés de l'enfant
Situations naturelles	Recueille des informations sur les habiletés de l'enfant dans ses environnements naturels et ses routines, à la maison, en classe, dans la communauté, y compris le jeu

Tableau 1
Normes de qualité en évaluation des jeunes enfants (suite)

Norme de qualité Critères	Description
3— Collaboration	Travail d'équipe parent-professionnel et interdisciplinarité
Procédures interdisciplinaires	Utilise des procédures qui encouragent différents modèles de travail d'équipe (p. ex., interdisciplinaire, transdisciplinaire) et le partage des rôles entre les parents et les professionnels
Pratiques centrées sur la famille/la culture	Permet l'engagement complet des parents, des membres de la famille et des amis par l'utilisation de matériel, de procédures et de pratiques conviviales, sans jargon professionnel, qui respectent et s'alignent sur les valeurs culturelles ; parmi lesquels la famille et les partenaires peuvent exprimer une préférence
4— Données probantes	Outil dispose d'une base de données probantes claire pour l'intervention en petite enfance ; matériels conçus, développés et validés sur le terrain pour les jeunes enfants, en particulier ceux ayant des besoins particuliers
Normes professionnelles	Adhère à la philosophie, aux normes et aux pratiques établies par les diverses organisations professionnelles reconnues en petite enfance (p. ex., <i>Division for Early Childhood, Head Start, National Association for the Education of Young Children</i>)
Représentation de la diversité	Intègre des enfants issus de divers horizons culturels, linguistiques ou socioéconomiques ou handicaps dans le groupe normalisé et dans la validation terrain
Spécificité du handicap	Fournit la preuve d'un groupe avec des normes typique/atypique ou d'une normalisation spécifique au handicap pour des échantillons de validation terrain
Validation en intervention précoce	Présente des études de validation terrain pour démontrer l'atteinte efficace de chaque objectif ou cible d'intervention à des fins d'intervention précoce (p. ex., admissibilité, planification d'intervention, évaluation des résultats, reddition de comptes)

Tableau 1
Normes de qualité en évaluation des jeunes enfants (suite)

Norme de qualité Critères	Description
5— Multifactorielle	Collecte de données à travers plusieurs méthodes, sources, paramètres et occasions
Situations multiples	Recueille et enregistre des informations sur les habiletés des enfants à travers divers endroits (p. ex., en classe, à la maison, dans la communauté), routines (p. ex., aire de jeux, collation) et situations (p. ex., matin, soir)
Plusieurs personnes	Regroupe les données de plusieurs personnes familières (p. ex., parents, famille, amis, professionnels) liées à l'enfant et qui interagissent avec l'enfant lors d'événements ou d'activités de la vie quotidienne et à travers divers contextes
Plusieurs méthodes	Recueille des informations à l'aide de plusieurs méthodes (c.-à-d., entrevue, incitations directes, observations)
Plusieurs périodes d'évaluation	Intègre des preuves des habiletés et des performances des enfants sur plusieurs périodes d'évaluation
6— Sensibilité	Disposition séquentielle et densité des items dans la hiérarchie des habiletés, ainsi que la cotation graduée de la performance des enfants sur ces items
Hiérarchie fonctionnelle	Organise le contenu de l'évaluation dans une séquence d'habiletés de développement (p. ex., du plus jeune au plus âgé, du plus facile au plus difficile) et/ou d'étapes pédagogiques connues (p. ex., du simple au complexe)
Points de planchers suffisants	Contient un nombre suffisant d'items dans une séquence d'évaluation pour identifier même de faibles niveaux fonctionnels et pour détecter les plus petits changements mesurables, à la fois quantitatifs et qualitatifs

Tableau 1
Normes de qualité en évaluation des jeunes enfants (suite)

Norme de qualité Critères	Description
7— Universalité	Conception et/ou adaptation permettant à tous les enfants de démontrer leurs habiletés (c.-à-d., identifie à la fois les points forts/forces et les points faibles/limitations)
Conception équitable	Conçoit des items d'évaluation pour que chaque enfant puisse démontrer une habileté sous-jacente ; mets l'accent sur le contenu fonctionnel plutôt que topographique (forme) et adhère aux concepts de conception universels (c.-à-d., conçus pour tous, y compris les enfants handicapés, promeut une intégration complète, reconnaît les différences dans le cadre de la vie quotidienne) (p. ex., « passe à travers la pièce » vs « marche à travers la pièce »)
Matériaux alternatifs	Permet l'utilisation de matériaux alternatifs et souvent multisensoriels pour susciter les habiletés fonctionnelles d'un enfant
Réponses alternatives	Permet aux enfants de montrer leurs habiletés de façon alternative malgré les différences sensorielles, physiques, comportementales, socioémotionnelles, linguistiques et culturelles ou les limitations fonctionnelles
8— Utilité	Validité ; utilité des échelles et de leur évaluation pour l'atteinte d'objectifs spécifiques d'intervention précoce, spécialement la planification et l'évaluation des interventions
Lien avec le programme éducatif	Comprend les items d'évaluation dont le contenu fonctionnel peut correspondre aux habiletés du programme éducatif en tant qu'objectifs pédagogiques, de façon spécifique ou générale
Contenu de l'intervention	Identifie quoi enseigner (c.-à-d., l'évaluation identifie quels enfants ont besoin d'apprendre quelles compétences/concepts et où commencer l'enseignement/l'intervention)
Méthodes d'intervention	Explique comment enseigner (c.-à-d., l'évaluation fournit des conseils sur les stratégies pédagogiques qui facilitent le fonctionnement optimal de l'enfant)
Suivi de la performance	Détecte les changements/progrès entre les habiletés et les concepts pendant/après l'intervention

Note. Traduction libre autorisée par Bagnato *et al.* (2010, p. 21-22)

numératie et littératie (Lemire, 2013). Cet instrument a été développé dans le but d'explorer la validité de contenu des nouveaux domaines de l'EIS (3^e éd.). De façon concrète, une série de questions a été sélectionnée à partir de ce questionnaire, puis a été légèrement reformulée pour être davantage adaptée aux besoins du premier objectif de recherche. Par exemple, contrairement au questionnaire initial : 1) la deuxième édition de l'EIS est à l'étude ; 2) tous les domaines du développement de l'EIS (2^e éd.) sont examinés ; 3) et, parmi tous les items de l'outil (niveaux, buts et objectifs), seuls les niveaux ont été examinés. Ainsi, si les sections 3 à 11 du questionnaire permettent d'explorer la validité sociale de l'outil, la section 12 permet d'explorer sa validité de contenu selon la définition de Fermanian (1996). La validité de contenu réfère à la représentativité et à la pertinence des items d'un instrument par rapport à son utilisation proposée (American Educational Research Association, American Psychological Association et National Council on Measurement in Education, 2014 ; D'Agostino, Karpinski et Welsh, 2011 ; Fermanian, 1996). Concernant la définition de Fermanian, les concepts qui ont été retenus dans le cadre du présent mémoire sont : 1) la représentativité et 2) l'organisation hiérarchique. D'abord, la représentativité vérifie si « chaque domaine est représenté par un ou plusieurs items en fonction de son importance dans l'univers [étudié] » (Fermanian, 1996, p. 279). Quant à l'organisation hiérarchique, la littérature souligne que des items bien organisés et classés contribuent à définir, de même qu'à comprendre avec clarté et précision l'univers étudié (Fermanian, 1996). Afin de bien soutenir les choix d'interventions, les items de l'EIS (2^e éd.) doivent s'appuyer sur une séquence développementale logique (du plus facile au plus difficile et inversement)

(Bagnato *et al.*, 2010 ; Bricker, 2006) et refléter des habiletés fonctionnelles et importantes utilisées par l'enfant dans ses routines et ses activités quotidiennes (Bagnato, McLean, Macy et Neiwworth, 2011). À titre de soutien visuel, la Figure 1 rappelle l'organisation hiérarchique des items de l'EIS (2^e éd.). Les participants ont également pu s'y référer en complétant le questionnaire.

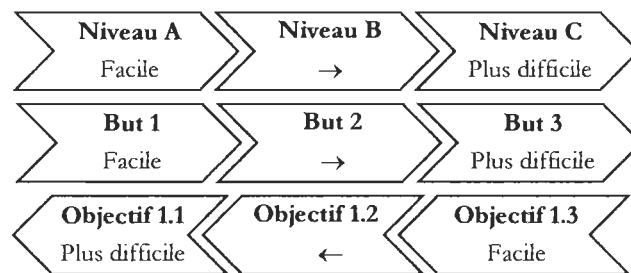


Figure 1. Organisation hiérarchique des niveaux, des buts et des objectifs de l'EIS (2^e éd.).

La représentativité et l'organisation hiérarchique des niveaux de l'EIS (2^e éd.) sont documentées par le biais de trois questions par domaine, et ce, pour les six domaines du développement : motricité fine, motricité globale, adaptatif, cognitif, communication et social. Le même libellé est repris pour chaque domaine. La première question (« Est-ce que les niveaux sont en nombre suffisant pour représenter le domaine [adaptatif] chez les enfants de 0 à 6 ans ? ») est mesurée à l'aide d'une échelle de Likert à 3 points (1 indiquant « en nombre insuffisant » ; 2 indiquant « en nombre suffisant » ; 3 indiquant « trop nombreux »). La seconde question (« Est-ce que les niveaux sont organisés de façon hiérarchique, du plus facile au plus difficile ? Sinon, précisez. ») est dichotomique (oui/non) avec une demande de précision lors d'un choix négatif. La dernière question de

la section 12 (« D’après vous, quelles sont les principales améliorations à apporter au domaine [adaptatif] ? ») est une question à court développement. Elle a été utilisée pour recueillir les commentaires et les rétroactions des participants quant aux améliorations possibles à apporter à l’outil d’évaluation. Le Tableau 2 illustre les domaines et leurs niveaux pour la période de la naissance à six ans. Il a été intégré au questionnaire à titre de référence pour les participants.

Objectif 2

Questionnaire d’enquête sur l’utilité de l’EIS (3^e éd.). Cet instrument a été traduit et adapté du questionnaire *AEPS® 3 — Utility Survey* (Grisham-Brown, 2017). Il a été développé par la Professeure Jennifer Grisham-Brown et son équipe, puis utilisé dans le cadre d’une étude de validation terrain menée dans sept États américains. Dans le cadre de ce mémoire, le questionnaire explore l’utilité de l’EIS (3^e éd.) selon un échantillon d’utilisateurs expérimentés de l’EIS (2^e éd.). Il est divisé en quatre sections (485 questions) et le temps approximatif de passation est de 90 minutes.

Les sections 1 et 2, reprises à partir du *Questionnaire d’enquête LINK*, ont été ajoutées une fois la traduction achevée. Ainsi, la section 1 (10 questions à choix de réponse) recueille les caractéristiques des utilisateurs afin de peindre un portrait sociodémographique, tandis que la section 2 (11 questions à choix de réponse) reprend en partie les questions de Bagnato *et al.* (2010) afin de réaliser un portrait d’utilisation de l’EIS (2^e éd.) (p. ex., fréquence d’utilisation, fins d’utilisation de l’outil).

Tableau 2

Description des niveaux de l'EIS (2^e éd.) par domaine du développement

Domaine du développement	Niveaux	
	0-3 ans	3-6 ans
Motricité fine	A. Préhension et manipulation B. Utilisation fonctionnelle de la motricité fine	A. Coordination motrice bilatérale B. Pré-écriture
Motricité globale	A. Mouvement et locomotion en position ventrale et dorsale B. Équilibre en position assise C. Équilibre et mobilité D. Habiletés de jeu	A. Équilibre et mobilité B. Habiletés de jeu
Adaptatif	A. Conduites liées à l'alimentation B. Hygiène personnelle C. Capacité d'enlever ses vêtements	A. Repas B. Hygiène personnelle C. Habillage et déshabillage
Cognitif	A. Stimuli sensoriels B. Permanence de l'objet C. Causalité D. Imitation E. Résolution de problèmes F. Interactions avec des objets G. Habiletés préscolaires	A. Concepts B. Catégorisation C. Séquences D. Mémoire des événements E. Résolution de problèmes F. Jeu G. Habiletés pré-mathématiques H. Conscience phonologique et pré-lecture

Tableau 2

Description des niveaux de l'EIS (2^e éd.) par domaine du développement (suite)

Domaine du développement	Niveaux	
	0-3 ans	3-6 ans
Communication	A. Interactions de communication de niveau pré-langage B. Transition vers les mots C. Compréhension de mots et de phrases D. Production de mots et de phrases	A. Interactions de communication B. Production de mots, d'énoncés et de phrases
Social	A. Interactions avec des adultes connus de l'enfant B. Interactions avec l'environnement C. Interactions avec les pairs	A. Interactions avec les autres B. Participation C. Interactions avec l'environnement D. Connaissance de soi et des autres

Pour sa part, la section 3 est constituée de huit tableaux. Chaque tableau représente un domaine de l'EIS (3^e éd.) : motricité fine, motricité globale, cognitif, adaptatif, communication sociale, socioémotionnelle, littératie et mathématiques. Ces tableaux intègrent les buts et leurs critères de réussite, ce qui représente une partie des items de l'EIS (3^e éd.) (à savoir : niveaux, buts, objectifs et critères de réussite). Aussi, les niveaux et le nombre d'objectifs sont précisés à titre informatif, mais ils n'ont pas été examinés dans le cadre du questionnaire. Les utilisateurs expérimentés devaient coter les items en fonction de quatre dimensions : 1) « Est-ce que le but est fonctionnel ? » ; 2) « Est-ce que le but est enseignable ? » ; 3) « Est-ce que le but est facile à comprendre ? » ; et 4) « Est-ce que le critère est facile à comprendre ? ». De plus, chaque dimension était mesurée avec une échelle de Likert à 4 points : 1 (« fortement en désaccord »), 2 (« en désaccord »), 3 (« en accord ») et 4 (« tout à fait en accord »). Les utilisateurs avaient également la possibilité de noter leurs rétroactions et leurs commentaires à chaque item. Il est à noter que les tableaux du questionnaire papier ont dû être décortiqués lors de leur transfert électronique. En bref, dans la version en ligne du questionnaire, chaque item inclut quatre questions (une question par dimension), ce qui fait un total de 464 questions à choix de réponse pour cette section.

Ensuite, il faut rappeler que même si le questionnaire a recueilli des informations pour l'ensemble des domaines du développement, seuls les deux nouveaux domaines de l'EIS (3^e éd.) ont été analysés dans le cadre de ce mémoire. Par conséquent, la littératie et les mathématiques seront les seuls domaines décrits en détail dans la méthode. Il est

toutefois possible de consulter les items d'évaluation des autres domaines de l'EIS (3^e éd.) à l'Appendice B. Tout d'abord, le domaine de la littératie est composé de cinq niveaux. Chaque niveau inclut de 2 à 4 buts, soient : A. Concepts de l'écrit ; B. Conscience phonologique ; C. Connaissance de l'alphabet ; D. Vocabulaire et compréhension de l'histoire ; et E. Écriture. Le domaine des mathématiques comporte quatre niveaux, chacun incluant de 2 à 4 buts : A. Compter ; B. Relations quantitatives ; C. Lecture et écriture de chiffres ; et D. Addition et soustraction. Les utilisateurs devaient coter tous les items à l'aide d'une échelle de Likert allant de 1 (« Fortement en désaccord ») à 4 (« Tout à fait d'accord »), et ce pour les quatre dimensions précédemment décrites (les buts sont-ils fonctionnels, enseignables et faciles à comprendre ? Les critères de réussite sont-ils faciles à comprendre ?). Par exemple, pour le niveau A. de la littératie (« Concepts de l'écrit »), les utilisateurs ont coté les buts 1, 2 et 3, de même que leurs critères, en fonction des quatre dimensions. Ils avaient également la possibilité de laisser un commentaire à chaque item de la section.

Pour terminer, la section 4 mesure l'utilité de l'EIS (3^e éd.) à ses fins prévues. Cinq questions à choix de réponse sont incluses : 1) « L'EIS (3^e éd.) est facilement administré dans des environnements authentiques (p. ex., dans une salle de classe, à la maison ou dans tout autre environnement naturel de l'enfant) » ; 2) « Les buts de l'EIS (3^e éd.) fournissent des informations utiles pour résumer les forces de chaque enfant et situer leur niveau de développement actuel » ; 3) « Les buts de l'EIS (3^e éd.) fournissent des informations utiles pour surveiller les progrès de l'enfant » ; 4) « La cotation plus

spécifique pour les habiletés émergentes (utilisation du I [incomplet] et/ou du A [aide] avec la cote 1 [performance en émergence]) fournit des informations utiles pour surveiller les progrès de l'enfant » ; et 5) « Les buts de l'EIS (3^e éd.) fournissent des informations utiles pour rendre compte des progrès de l'enfant dans le cadre de votre milieu de travail ». Les questions sont également cotées avec une échelle de Likert allant de 1 (« Fortement en désaccord ») à 4 (« Tout à fait en accord »). Aussi, une question ouverte portant sur les forces et les limites de l'outil d'évaluation a été ajoutée à des fins d'amélioration : « Nous souhaitons connaître votre point de vue sur les forces et les limites possibles de la 3^e édition de l'EIS ».

Déroulement

Cette section présente le déroulement du recrutement et des deux collectes de données. La planification relative à la formation d'initiation à l'EIS (3^e éd.) est également décrite à la fin du chapitre.

D'abord, la participation à l'étude s'est faite sur une base volontaire. Les personnes sollicitées étaient entièrement libres de participer ou non sans aucun préjudice. Elles avaient également la possibilité de retirer leur participation à tout moment et de clore les questionnaires en ligne sans transmettre leurs réponses. La confidentialité des participants était assurée par diverses mesures de sécurité (p. ex., codage numérique sans liste de correspondance, données conservées dans un ordinateur sécurisé par un mot de passe et dans un local verrouillé). Les participants devaient lire la lettre d'information à leur

intention (voir Appendice C), signer le formulaire de consentement électronique (voir Appendice D), puis consulter le formulaire d'engagement à la confidentialité du chercheur (voir Appendice E). Ces trois documents étaient disponibles en ligne par l'intermédiaire du site web suivant : <https://www.uqtr.ca/evaluation/eis>.

Objectif 1

Recrutement. Le recrutement a été réalisé auprès des milieux de garde recensés par le ministère de la Famille (2016) et de cinq CISSS/CIUSSS.

Milieux de garde. Un échantillonnage de convenance a été sélectionné pour les milieux de garde (Fortin, 2010). Dans le but d'offrir à tous la même opportunité, un courrier électronique a été envoyé aux directions des Regroupements des CPE du Québec à la mi-avril 2019. Ces directions ont été invitées à diffuser l'information à leurs membres en utilisant le courriel type de recrutement (voir Appendice F). À la fin juillet 2019, afin de favoriser la visibilité de l'étude et d'obtenir un plus haut taux de participation en milieux de garde, une deuxième vague de recrutement a été amorcée. Cette fois-ci, une invitation a été envoyée à tous les CPE et les milieux familiaux recensés par le ministère de la Famille (2016) dans le *Répertoire des services de garde par région administrative*. Pour chaque étape du recrutement, les courriers électroniques incluaient : une lettre d'information à l'intention du personnel éducateur, une fiche-résumé de l'étude et une affiche de recrutement (voir Appendice G). De juillet à août 2019, plusieurs milieux ont fait un retour pour : 1) s'enquérir de l'utilisation de l'EIS (2^e éd.) en contexte de services

de garde ; 2) demander des précisions sur les critères d'inclusion ou le déroulement de l'étude ; 3) offrir leurs perceptions sur l'outil ou l'étude ; 4) demander une copie des résultats ; ou 5) décliner l'invitation.

Par ailleurs, la période de recrutement coïncidait avec les vacances estivales. Plusieurs milieux ont rapporté être en personnel réduit ou peu disponible à cette époque de l'année.

Établissements du réseau de la santé et des services sociaux. Un échantillonnage de convenance a été privilégié pour les CISSS/CIUSSS (Fortin, 2010). Les milieux ayant suivi une formation sur l'EIS (2^e éd.) par le passé ont été retenus pour l'étude. En mars 2019, les demandes de convenance institutionnelle ont ainsi été déposées aux comités du CIUSSS MCQ, du CISSS du Bas-Saint-Laurent, du CIUSSS du Saguenay–Lac-Saint-Jean, du CIUSSS de l'Estrie – Centre hospitalier universitaire de Sherbrooke, du CISSS de Chaudière-Appalaches et du CISSS de Lanaudière. Parmi les six établissements sollicités, cinq ont accepté de s'impliquer. Le CISSS du Bas-Saint-Laurent, considérant le nombre d'activités de recherche déjà en vigueur dans leur établissement, a décliné l'invitation afin d'éviter une sursollicitation de son personnel. Ensuite, les lettres d'autorisation pour démarrer le recrutement ont été reçues à différents moments (de mars à juillet 2019), dépendamment du laps de temps nécessaire aux comités pour compléter l'évaluation de la demande de convenance. Chaque comité devait notamment vérifier que la Direction concernée par l'étude serait bel et bien disponible au moment du recrutement

et des collectes de données. Dans le cadre de ce mémoire, la Direction des programmes DI-TSA DP (services spécialisés à l'enfance) des CISSS/CIUSSS participants a été sollicitée.

Chaque comité a ensuite dirigé l'étudiante responsable vers les personnes-ressources désignées pour la planification du recrutement dans leur établissement (avril à juillet 2019). Ces personnes pouvaient occuper un poste en recherche (p. ex., agente de planification, de programmation et de recherche, responsable des activités de recherche, conseillère-cadre à la Direction de la recherche) ou à la gestion de la Direction des programmes DI-TSA DP (services spécialisés à l'enfance). Elles ont agi à titre d'intermédiaire avec les chefs de service au moment du recrutement. Les modalités de recrutement ont d'ailleurs été convenues à l'aide d'échanges courriel et téléphoniques. Le matériel de recrutement, tel que la lettre d'information à l'intention des intervenants des CISSS/CIUSSS, la fiche-résumé de l'étude, l'affiche de recrutement et le courriel type de recrutement (voir Appendice F), leur a également été envoyé.

Ainsi, les personnes-ressources ont transmis les informations relatives à l'étude aux chefs de service de leur établissement respectif. Ces derniers ont ensuite diffusé et transmis l'invitation à leurs équipes d'intervenants. Certains gestionnaires ont lancé une invitation ouverte à toutes leurs équipes d'intervenants, tandis que d'autres ont davantage ciblé les participants en fonction de leurs intérêts et de leur disponibilité pendant la période de collecte.

Collecte des données. Le *Questionnaire d'enquête LINK* a été accessible en ligne de mi-avril à mi-août 2019 (durée : quatre mois). À la fin juillet, en réponse à la demande d'un milieu participant, la période de collecte a été prolongée d'un mois à ce qui était initialement prévu. Cette extension a permis la participation d'intervenants alors en vacances estivales. Elle a également permis aux participants de réfléchir plus longuement à leurs réponses, ce qui peut être perçu comme un bénéfice à la lumière de leur horaire parfois chargé et imprévisible.

Objectif 2

Recrutement. En raison des critères d'inclusion plus spécifiques, et par conséquent, du plus petit bassin de population possible, un échantillon de convenance a été privilégié pour le second objectif de recherche. Le choix d'utiliser un type d'échantillonnage composé d'experts a augmenté les chances de recueillir des informations pertinentes sur le sujet étudié (Thorne, 2008). Dans le cadre de l'étude, inviter un groupe d'experts, dès lors équipés de leurs compétences et expériences professionnelles, a rendu l'échantillon davantage représentatif de l'état actuel des connaissances et des pratiques d'évaluation avec l'outil EIS (2^e éd.). Fermanian (1996) décrit également que l'avis d'au moins deux experts est nécessaire afin de vérifier la cohérence entre leurs perceptions. D'autres auteurs soutiennent également l'utilisation d'un groupe d'experts dans les processus de validation psychométrique (D'Agostino, Karpinski et Welsh, 2011 ; Sireci et Geisinger, 1995).

En juillet 2019, un contact a été initié par courriel ou par téléphone auprès des personnes-ressources désignées par les CISSS/CIUSSS participants. Le but était de mettre en branle le recrutement pour le second objectif de recherche. Le déroulement prévu pour la collecte, l'implication demandée de la part des participants et les critères d'inclusion ont été décrits. De juin à août 2019, les utilisateurs expérimentés ont été identifiés selon leur correspondance aux critères d'inclusion et leur intérêt à participer à l'étude. Ensuite, une invitation a été lancée à nouveau aux équipes de la Direction des programmes DI-TSA DP (services spécialisés à l'enfance), et ce, pour tous les établissements. Les tâches demandées impliquaient d'assister à une formation d'initiation à l'EIS (3^e éd.), puis de répondre à un questionnaire en ligne sur l'utilité de l'outil. Les personnes intéressées ont été invitées à communiquer avec l'étudiante responsable pour confirmer leur présence à la formation et, le cas échéant, effectuer les arrangements nécessaires à la diffusion de la formation par visioconférence. Une liste des participants, noms et coordonnées inclus, a également été transmise par les personnes-ressources. Pour terminer, afin d'éviter la sursollicitation des intervenants, il est utile de rappeler que le *Questionnaire d'enquête LINK*, qui a été complété dans le cadre du premier objectif, incluait deux questions de recrutement en prévision du second objectif. Les personnes intéressées et qui répondaient aux critères d'inclusion pouvaient laisser leur adresse électronique. Les noms de ces personnes ont été ajoutés à la liste des participants déjà existante. Au total, 18 utilisateurs expérimentés ont été identifiés pour faire partie du second échantillon.

Formation d’initiation à l’EIS (3^e éd.). Cette formation a été offerte pour que les utilisateurs expérimentés soient en mesure d’accomplir la tâche demandée. Elle était séparée en plusieurs éléments, à savoir : 1) l’accueil des participants ; 2) le résumé du projet de recherche ; 3) la présentation de l’EIS (3^e éd.) et de ses nouveautés ; 4) la présentation des procédures d’administration et du système de cotation ; 5) la description du *Questionnaire d’enquête sur l’utilité de l’EIS (3^e éd.)* ; 6) la présentation des domaines du développement ; 7) ainsi que la période de questions ou de commentaires (voir Appendice H). Une période allouée à la complétion du questionnaire en ligne a également été offerte à la fin de la formation. Au total, trois activités de formation (durée : 3 h) ont été coanimées par la professeure Carmen Dionne et l’étudiante responsable de l’étude.

L’élaboration de la formation s’est effectuée sur une période d’un mois et demi (fin juillet à mi-septembre 2019). De manière concrète, une formation a été offerte en présence, tandis que deux autres formations ont été présentées en visioconférence dans le but d’accommoder l’horaire des utilisateurs expérimentés et de favoriser un bon taux de participation. La réservation des salles de visioconférence a été organisée à la fin juillet 2019 en collaboration avec les milieux participants. Parmi les 18 personnes attendues, 15 ont assisté à la formation ; une personne s’est désistée, alors que deux autres ont rencontré un incident technologique au moment de la diffusion.

Collecte des données. Le *Questionnaire d’enquête sur l’utilité de l’EIS (3^e éd.)* a immédiatement été mis accessible en ligne une fois la première formation complétée. La

collecte des données s'est déroulée sur une période d'un mois et demi (mi-septembre à fin octobre 2019). Finalement, les utilisateurs ont été invités à contacter l'étudiante responsable pour toute information et question sur l'étude ou le contenu du questionnaire.

Résultats

Ce chapitre présente les résultats et est divisé en trois sections. Au tout début du chapitre, le portrait d'utilisation de l'EIS (2^e éd.) est détaillé. Ensuite, les résultats sont présentés en fonction des objectifs poursuivis par l'étude : 1) documenter la validité sociale et la validité de contenu de l'outil d'évaluation du Programme EIS (2^e éd.) ; et 2) explorer l'utilité de l'outil d'évaluation du Programme EIS (3^e éd.).

Portrait d'utilisation de l'EIS (2^e éd.)

Le portrait d'utilisation de l'EIS (2^e éd.) par les répondants a été réalisé à partir des données des sections 2 du *Questionnaire d'enquête LINK* et du *Questionnaire d'enquête sur l'utilité de l'EIS (3^e éd.)*. Respectivement, 21 travailleuses des services à l'enfance en contexte de milieux de garde et de réadaptation, ainsi que 11 utilisateurs expérimentés de l'EIS (2^e éd.) ont complété ces sections, pour un total de 32 répondants. À cette section du chapitre, leurs pratiques d'utilisation sont décrites plus en détail. Les résultats sont issus d'analyses descriptives.

Au sein de l'échantillon, le nombre d'années d'utilisation de l'EIS (2^e éd.) à des fins d'évaluation est réparti de la façon suivante : moins de 6 mois ($n = 2$) ; de 6 mois à 1 an ($n = 2$) ; de 1 à 2 ans ($n = 7$) ; de 2 à 5 ans ($n = 9$) ; et depuis plus de 5 ans ($n = 12$). Les répondants rapportent que l'outil d'évaluation est utilisé dans le cadre de plusieurs

programmes en petite enfance. Quatre répondants provenant d'un milieu de garde l'utilisent dans le cadre du programme éducatif des services de garde du Québec *Accueillir la petite enfance*. Ensuite, selon les 28 répondants provenant des CISSS/CIUSSS, l'EIS (2^e éd.) peut être utilisé dans le cadre des programmes en vigueur dans leur établissement respectif (p. ex., services spécialisés RGD-DI 0-7 ans, programme DI-TSA DP, programme DI-TSA, programme ICI). Finalement, les répondants ont entendu parler de l'outil pour la première fois par un collègue ($n = 7$), un professionnel ($n = 2$), un autre moyen (p. ex, lors d'un certificat à l'université) ($n = 3$) ou dans une formation offerte par leur milieu de travail ($n = 20$).

L'apprentissage initial de l'outil peut se réaliser de différentes façons. La majorité des répondants ont appris à utiliser l'EIS (2^e éd.) à travers un atelier de formation ($n = 22$). Les autres répondants disent avoir appris de façon informelle (en regardant ou en discutant avec un collègue) ou autodidacte (en lisant le manuel) ($n = 8$), lors de leurs études collégiales ou universitaires ($n = 1$), ou par le biais d'un autre moyen ($n = 1$) (c.-à-d., en travaillant à la traduction des manuels, à l'implantation dans le milieu de pratique et à la formation des intervenants). Par la suite, parmi les 11 utilisateurs expérimentés, neuf ont offert des précisions quant à leur fréquence d'utilisation de l'outil. Ainsi, parmi les 30 personnes ayant répondu à la question, il est rapporté que l'EIS (2^e éd.) est utilisé à des fins d'évaluation de 2 à 5 fois par an (15/30), d'au moins une fois par semaine (6/30) et de 6 à 12 fois par an (9/30).

Par ailleurs, afin de mieux appréhender leurs tâches et la clientèle desservie par leur programme, les répondants ont également été interrogés sur la clientèle auprès de laquelle ils utilisent l'outil. Ils rapportent utiliser l'EIS (2^e éd.) auprès d'enfants ayant un développement typique ($n = 3$), d'enfants à risque de présenter des besoins particuliers (sans diagnostic) ($n = 15$) ou d'enfants présentant des besoins particuliers ($n = 29$). De plus, celles qui observent ou évaluent de jeunes enfants ayant des incapacités à l'aide de l'outil rapportent des diagnostics diversifiés (voir Tableau 3). Les diagnostics les plus souvent observés sont : le RGD ($n = 26$), le TSA ($n = 22$) et la DI ($n = 16$). De plus, les diagnostics illustrés au Tableau 3 réfèrent à la description des services spécialisés à l'enfance offerts par le réseau de la santé et des services sociaux du Québec (CIUSSS MCQ, 2020) et aux autres diagnostics rapportés par les répondants. Ils ont été invités à cocher tous les types de diagnostics observés ou évalués dans le cadre de leur pratique, ce qui explique le nombre élevé de réponses inscrites par rapport au nombre réel de répondants ayant complété la question ($n = 32$).

L'outil peut également être utilisé à des fins variées (voir Tableau 4). Selon les répondants, les raisons pour lesquelles l'EIS (2^e éd.) est le plus souvent utilisé sont : le suivi des progrès de l'enfant ($n = 24$), la planification des interventions ou des activités ($n = 22$), de même que l'élaboration ou la révision des plans d'intervention ($n = 16$). En outre, les travailleuses des services à l'enfance en contexte de milieux de garde et de réadaptation ont identifié trois raisons supplémentaires pour son utilisation, soient : le

Tableau 3
Diagnostics des enfants présentant des besoins particuliers

Diagnostics	Réponses cochées (n = 32)	%
Retard global du développement	26	31,33 %
Déficiência intellectuelle	16	19,28 %
Trouble du spectre de l'autisme	21	25,30 %
Déficiência physique	5	6,02 %
Déficiência sensorielle	6	7,23 %
Trouble développemental du langage/dysphasie	7	8,43 %
Trisomie 21	1	1,20 %
X-fragile	1	1,20 %

Tableau 4
Fins d'utilisation de l'EIS (2^e éd.)

Fins d'utilisation	Réponses cochées (n = 32)	%
Dépistage	4	5,48 %
Élaborer ou réviser des plans d'intervention individualisés (PII)/plans de services individualisés (PSI)	16	21,92 %
Planifier les interventions/activités	22	30,14 %
Suivre les progrès de l'enfant	24	32,88 %
Rendre compte des progrès de l'enfant à votre milieu de travail	4	5,48 %
Rendre compte de vos actions à votre milieu de travail	3	4,11 %

dépistage ($n = 4$), la reddition de compte des progrès de l'enfant à leur milieu de travail ($n = 4$), ainsi que la reddition de compte de leurs actions à leur milieu de travail ($n = 3$). Les répondants pouvaient commenter les diverses fins d'utilisation de manière facultative. En s'appuyant sur les commentaires écrits, il est donc possible de constater que la majorité des répondants juge l'EIS (2^e éd.) utile, approprié ou valable aux fins d'utilisation suggérées. Toujours en lien avec les fins d'utilisation possible, certains d'entre eux ont souligné les qualités de l'outil, alors que d'autres ont relevé les défis d'utilisation ou les améliorations potentielles à effectuer.

Par exemple, il est dit que l'outil d'évaluation est jugé utile, approprié et valable, pour le dépistage (ou l'identification des difficultés) (3/4). Les commentaires décrivent également un processus de dépistage « rapide », ou encore qu'il soit :

Plus ou moins [utile, approprié et valable], car les sections qui concernent la motricité fine sont plutôt incomplètes, mais comme nous travaillons en interdisciplinarité, nous l'utilisons pour avoir un point de départ commun. Je dois cependant compléter +++ avec d'autres observations pour me prononcer sur les difficultés de motricité fine.

Quant à son utilisation en contexte d'élaboration ou de révision de PII/PSI (10/16), l'outil est considéré comme « approprié et valable, super intéressant, puisqu'il nous permet de micrograder les objectifs émis par le professionnel ». Un autre répondant juge que les « sections [sur la] motricité fine [ne sont] pas assez complètes, alors plus ou moins... ». De plus, six répondants ont également noté que « oui », ils considèrent l'outil d'évaluation utile, approprié ou valable. L'un des répondants précise utiliser l'outil pour élaborer des PII/PSI. Spécifiquement aux utilisateurs expérimentés, un utilisateur considère que « pour

les enfants ayant un profil simple, [il est] tout à fait utile ». Un autre utilisateur ajoute aborder toutes les étapes du cycle clinique dans le cadre de la formation sur l'EIS (2^e éd.).

Dans l'optique de planifier les interventions et les activités (11/22), tous les répondants affirment que l'EIS (2^e éd.) est utile, approprié ou valable. De plus, l'un d'eux précise que « oui, cela [les] aide à voir où sont les besoins », un autre ajoute que l'outil est utile, car il « bonifie [leurs] plans de stimulation », alors qu'un autre répondant souligne que « pour les enfants de plus bas niveau, il est très intéressant d'utiliser les objectifs, car [ils sont] microgradués et [qu'il y a] beaucoup d'exemples d'activités ».

L'ensemble des répondants juge que l'outil est utile, approprié ou valable pour suivre les progrès de l'enfant (14/24). Or, il est toutefois déterminé que l'outil « pourrait être plus convivial (difficile de suivre dans deux formulaires [(0-3 ans/3-6 ans)] selon où est rendu l'enfant dans chacune des sphères) ». Deux autres répondants ont respectivement ajouté qu'il est utile, approprié ou valable pour suivre les progrès « sur certains éléments » ou « sauf pour tout ce qui touche la compréhension et l'expression des émotions ». De plus, il a été ajouté qu'en contexte de suivi des progrès, l'EIS (2^e éd.) a une « belle représentation visuelle » et est utile, approprié ou valable « surtout pour les parents » des enfants. Spécifiquement aux utilisateurs expérimentés, ils ont également apporté des précisions quant à l'utilité de l'outil lors du suivi des progrès de l'enfant. Ainsi, un utilisateur rapporte que « lorsqu'un objectif est libellé à partir d'items de l'EIS (2^e éd.), c'est très utile, car ça balise les conditions d'atteinte ». Selon un autre utilisateur, utiliser

cet outil d'évaluation pour suivre les progrès « aide à ne pas oublier d'étape et à bien suivre toutes les sphères du développement de chaque enfant ». Bien que confirmant la tendance observée envers l'utilité de l'outil, un dernier utilisateur ajoute que « cela peut prendre plus d'une révision avant de voir la progression compte tenu de l'évolution qui peut être lente chez certains enfants ».

Les résultats révèlent également que l'EIS (2^e éd.) est jugé utile, approprié ou valable pour rendre compte des progrès de l'enfant à son milieu de travail (4/4). En effet, il est dit que l'outil est « valable, [car] il aide à décortiquer les étapes à faire, mais aussi [à identifier] où l'enfant est rendu dans son développement. Il est un outil indispensable dans [la] prestation de service ». De surcroît, il est spécifié que l'EIS (2^e éd.) est utile, approprié ou valable « sauf pour tout ce qui touche la compréhension et l'expression des émotions ».

Les répondantes trouvent que l'EIS (2^e éd.) est « utile » ou « approprié » pour rendre compte de leurs actions à leur milieu de travail (3/3). De plus, l'une des trois répondantes compare l'utilisation pour son suivi pratique en opposition à son suivi administratif :

L'outil était utile lorsqu'on faisait de l'intervention globale, mais maintenant que la clientèle change et est davantage complexe, j'utilise l'outil parce que je dois avoir une évaluation par année, mais les évaluations/recommandations des professionnelles sont plus utiles pour mon suivi au quotidien.

Pour terminer, les répondants ont été interrogés sur leur raison principale pour utiliser l'outil d'évaluation. À cet effet, ils devaient cocher leur choix principal. Ci-dessous, le Tableau 5 révèle que l'EIS (2^e éd.) est fréquemment utilisé parce qu'il a une large portée et séquence du développement (10/32), permet d'observer l'enfant pendant ses activités quotidiennes (p. ex., le jeu) (6/32) et fournit des informations utiles (5/32). Le fait qu'il soit déjà mis en place dans le milieu (4/32), soit obligatoire (3/32), correspond au programme (2/32), couvre une large tranche d'âge (1/32) et inclut la famille ou d'autres professionnels (1/32) sont d'autres raisons principales nommées pour justifier son utilisation.

Pour les 11 utilisateurs expérimentés, certaines questions sont également ajoutées au niveau du portrait d'utilisation. Il est observé que les 11 utilisateurs respectent les critères d'inclusion et qu'ils ont une vaste expérience de l'outil. En effet, l'ensemble des répondants ont par le passé mené plusieurs activités témoignant de leur savoir et de leur expertise, à savoir : 1) soutenir/conseiller dans le cadre de formations (initiales ou continues) relatives à l'EIS (2^e éd.) (6/11) ; 2) jouer un rôle dans son implantation dans leur établissement (6/11) ; ou 3) participer à son processus de validation (2/11). L'un des répondants rapporte avoir collaboré à la traduction francophone de l'outil.

Tableau 5

Raisons principales d'utilisation de l'EIS (2^e éd.)

Raison principale d'utilisation	Réponses (n = 32)	%
Permet d'observer l'enfant pendant ses activités quotidiennes, telles que le jeu	6	18,75 %
Déjà mis en place dans mon milieu	4	12,50 %
Large portée et séquence du développement	10	31,25 %
Couvre une large tranche d'âge	1	3,13 %
Inclut la famille ou d'autres professionnels	1	3,13 %
Correspond à mon programme	2	6,25 %
Fournit des informations utiles	5	15,63 %
Est obligatoire	3	9,38 %

Objectif 1

Cette section présente les résultats du premier objectif de recherche, soit : documenter la validité sociale et la validité de contenu de l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) auprès de travailleurs des services à l'enfance du Québec. À titre exploratoire, les effets positifs et négatifs, ou tous autres changements observés dans les pratiques d'évaluation suite à l'usage de l'EIS (2^e éd.), sont également présentés.

Validité sociale

Pour documenter la validité sociale, les répondantes ont coté l'EIS (2^e éd.) en regard des huit normes recommandées pour une évaluation de qualité en intervention précoce (Bagnato *et al.*, 2010) : *Acceptabilité, Authenticité, Collaboration, Données probantes, Multifactorielle, Sensibilité, Universalité et Utilité*. Ces informations ont été

obtenues par le biais du *Questionnaire d'enquête LINK*. Il faut préciser que les répondantes n'ont pas toutes complété l'ensemble des questions de l'instrument. Ainsi, les analyses descriptives et comparatives ont été ajustées selon le nombre réel de répondantes par question.

Dans le cadre de l'analyse, les moyennes globales des huit normes ont été comparées afin de répondre au premier objectif de recherche. Les moyennes ont été générées comme suit : pour chaque cote (p. ex., « Exemplaire », « Notable », « Acceptable », etc.), les réponses cochées ont été additionnées (p. ex., questions 23, 24 et 25 pour *Authenticité*), puis la somme a été multipliée par 5 (soit le nombre de cotes possibles à l'échelle de Likert). Ce nombre a ensuite été divisé par la somme des réponses obtenues pour les cinq cotes, par norme ($43 \times 5 / 60 = 3,58$).

Ensuite, pour interpréter les scores, un portrait des normes ayant une moyenne globale inférieure à 3 dans la colonne « Exemplaire » a été réalisé. Il prend la forme de diagrammes à bande ; chaque diagramme illustre le score des questions (de deux à quatre questions par norme) selon l'échelle de Bagnato *et al.* (2010). À titre d'exemple, le diagramme qui représente la norme *Authenticité* indique le score des questions 26, 27 et 28 selon les cotes « Inacceptable », « Marginale », « Acceptable », « Notable » et « Exemplaire ». En raison de la très grande quantité de données obtenues qui concernent la validité sociale, le choix de synthétiser cette section en intégrant seulement une partie des résultats dans le corps de texte a été effectué. L'objectif était de permettre un ciblage plus

systématique des points faibles de l'outil en contexte réel de pratique et, par le fait même, les pistes d'amélioration futures. Seules les normes ayant été jugées plus faibles par les répondantes ont été développées. Il est toutefois possible de consulter les résultats détaillés des normes de qualité ayant une moyenne globale supérieure à 3, diagrammes à bande à l'appui, à l'Appendice I.

En complémentarité, l'Appendice K propose un tableau synthèse qui offre une vue d'ensemble des questions de chaque norme et des scores qui leur ont été attribués. Il est également possible de consulter les portraits détaillés des scores sous la forme de tableaux de fréquences et de pourcentages à l'Appendice J.

Moyennes globales des normes de qualité. Les moyennes globales pour chacune des normes sont présentées au Tableau 6. D'abord, la moyenne la plus élevée pour chacune des normes sont : *Utilité* (M : 3,93), *Sensibilité* (M : 3,64), *Acceptabilité* (M : 3,58), *Multifactorielle* (M : 3,42), *Universalité* (M : 3,05), *Données probantes* (M : 2,90) et *Authenticité* (M : 2,67) est classée à la cote « Exemplaire ». Quant à elle, la moyenne globale la plus élevée pour la norme *Collaboration* (M : 1,76) se situe à la cote « Acceptable ». Il peut être constaté que la majorité des moyennes globales sont significativement élevées ($M < 3$). L'outil d'évaluation de l'EIS (2^e éd.) reçoit donc l'unanimité en ce qui a trait à sa validité sociale.

Tableau 6
Moyennes globales des normes de qualité de l'EIS (2^e éd.)

Norme de qualité	Échelle/cotes					
	Inacceptable	Marginale	Acceptable	Notable	Exemplaire	Ne sait pas
1— Acceptabilité	0,08	0	0,67	0,67	3,58	—
2— Authenticité	0	0	1,92	0,42	2,67	—
3— Collaboration	0,00	0,54	1,76	1,22	1,49	—
4— Données probantes	0,20	0,00	0,10	0,60	2,90	2,20
5— Multifactorielle	0,20	0,13	0,92	0,33	3,42	—
6— Sensibilité	0,17	0,08	0,34	0,76	3,64	—
7— Universalité	0,26	0,26	0,71	0,71	3,05	—
8— Utilité	0,07	0,13	0,33	0,53	3,93	—

Note. Traduction libre autorisée par Bagnato *et al.* (2010, p. 358-366).

Les moyennes globales sont calculées sur 5, sauf celle de la norme *Données probantes* qui est calculée sur 6.

La cote « Ne sait pas » s'applique uniquement à la norme *Données probantes*.

Normes de qualité ayant une moyenne globale inférieure à 3. Les prochaines analyses vont présenter et explorer les normes détenant une moyenne globale inférieure à 3 : *Authenticité*, *Collaboration* et *Données probantes*.

Authenticité. La norme *Authenticité* est définie comme la : « mesure pour laquelle le contenu et les méthodes d'évaluation de l'outil font appel à des comportements qui se produisent naturellement dans des situations de la vie quotidienne [traduction libre] » (Bagnato *et al.*, 2010, p. 21). La Figure 2 illustre les scores attribués par les répondantes du *Questionnaire d'enquête LINK* aux critères : « contenu fonctionnel », « méthodes d'observation » et « situations naturelles » (respectivement les questions 26, 27 et 28). Une des répondantes n'a pas complété la section réservée à cette norme ($n = 20$).

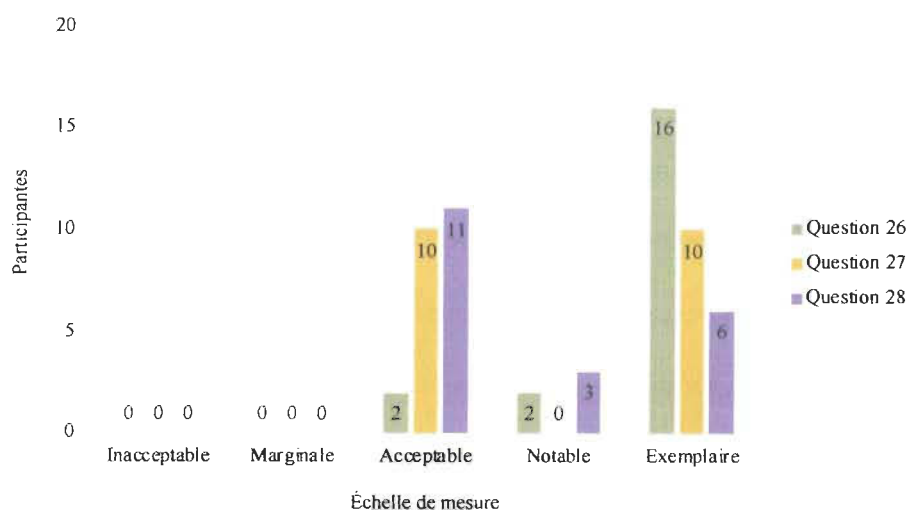


Figure 2. Norme de qualité *Authenticité*.

Globalement, les répondantes indiquent que l'EIS (2^e éd.) répond à la norme *Authenticité* de façon « Exemplaire », « Notable » et « Acceptable ». Plus précisément, 16 répondantes sur 20 cochent qu'il respecte le critère « contenu fonctionnel » de façon « Exemplaire », soit qu'une évaluation de qualité devrait « mettre l'accent sur les habiletés jugées importantes à la participation de l'enfant aux activités et aux routines de la vie quotidienne [traduction libre] » (Bagnato *et al.*, 2010, p. 21). Cette cote suggère que la plupart des items sont nécessaires à la participation active de l'enfant lors des routines et des activités de la vie quotidienne. Deux répondantes jugent l'outil « Acceptable » ; les items sont un mélange de comportements non fonctionnels et de comportements fonctionnels nécessaires à la participation active de l'enfant lors des routines et des activités de la vie quotidienne. Finalement, deux répondantes cotent l'outil « Notable », ce qui le situe entre les énoncés des cotes « Exemplaire » et « Acceptable ».

Pour le critère « méthodes d'observation », à savoir qu'une évaluation de qualité devrait « reposer uniquement sur des observations in vivo et sur des rapports de personnes familières pour documenter les habiletés de l'enfant [traduction libre] » (Bagnato *et al.*, 2010, p. 21), les résultats sont ex aequo pour les cotes « Exemplaire » et « Acceptable ». Parmi les 20 répondantes, 10 répondent « Exemplaire », à savoir que l'évaluation de l'enfant est effectuée par une personne qui lui est familière et principalement par des observations dans l'environnement naturel. Les 10 autres répondantes cotent « Acceptable », ce qui suggère qu'une évaluation peut être effectuée autant par une personne inconnue que familière de l'enfant, en utilisant autant une combinaison de

stratégies d'évaluation directe avec procédures strictes et contrôlées que de l'observation des comportements de l'enfant dans ses environnements naturels.

Finalement, pour le critère « situations naturelles », soit l'idée qu'une évaluation de qualité devrait « recueillir des informations sur les habiletés de l'enfant dans ses environnements naturels et ses routines, à la maison, en classe, dans la communauté, y compris lors du jeu [traduction libre] » (Bagnato *et al.*, 2010, p. 21), plus de la moitié des répondantes (11/20) indiquent que l'EIS (2^e éd.) correspond de façon « Acceptable ». Cette cote indique que, lors de l'évaluation, les informations sont recueillies à travers une combinaison de méthodes qui inclut des procédures artificielles et de l'observation dans les environnements naturels de l'enfant. Six répondantes donnent la cote « Exemplaire », à savoir que presque toutes les informations de l'évaluation sont recueillies à travers l'observation des interactions quotidiennes de l'enfant dans le cadre de routines familiales, et ce, dans son groupe au milieu de garde, à la maison et dans la communauté. Finalement, trois répondantes jugent l'outil « Notable », ce qui le situe entre les énoncés des cotes « Exemplaire » et « Acceptable ».

Collaboration. La norme *Collaboration* est le « travail d'équipe parent - professionnel et l'interdisciplinarité [traduction libre] » (Bagnato *et al.*, 2010, p. 21). La Figure 3 présente les scores attribués par les répondantes du *Questionnaire d'enquête LINK* aux critères : « procédures interdisciplinaires » et « pratiques centrées sur la famille

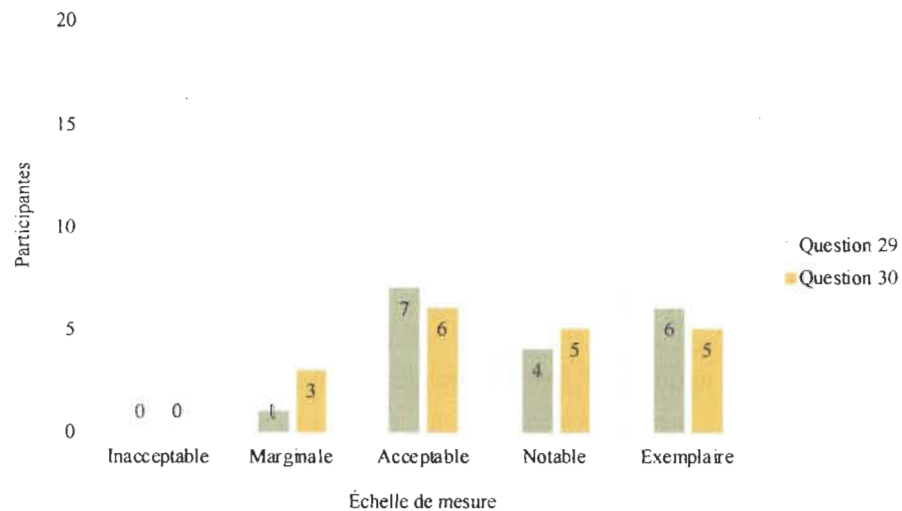


Figure 3. Norme de qualité *Collaboration*.

et la culture » (respectivement les questions 29 et 30). Deux des répondantes n'ont pas complété la section du questionnaire réservée à cette norme ($n = 19$). Aussi, il y a une donnée manquante à la question 29 ($n = 18$).

Essentiellement, les répondantes évaluent que l'EIS (2^e éd.) reflète la norme *Collaboration* de façon « Exemplaire », « Notable », « Acceptable » et « Marginale ». Pour le critère « procédures interdisciplinaires », à savoir qu'une évaluation de qualité devrait « être en faveur d'utiliser des procédures qui encouragent différents modèles de travail d'équipe (p. ex., interdisciplinaire, transdisciplinaire) et le partage des rôles entre les parents et les professionnels [traduction libre] » (Bagnato *et al.*, 2010), six répondantes sur 18 cotent « Exemplaire ». Cette cote suggère que le matériel et les procédures d'évaluation sont conçus pour favoriser la collaboration entre les parents et les

professionnels. Sept répondantes donnent la cote « Acceptable », ce qui indique que le matériel et les procédures d'évaluation soutiennent différentes formes de travail d'équipe, y compris la participation de la famille. Aussi, quatre répondantes considèrent l'outil « Notable », ce qui le situe entre les énoncés des cotes « Exemplaire » et « Acceptable ». Une répondante identifie l'outil « Marginale », ce qui le situe entre les énoncés des cotes « Acceptable » et « Inacceptable ». Aussi, la cote « Inacceptable » suggère que le matériel et les procédures d'évaluation mettent l'accent sur des situations d'évaluation séparées par un ou plusieurs professionnels avec une participation superficielle des parents.

Quant au critère « pratiques centrées sur la famille/la culture », qui prône qu'une évaluation devrait « permettre l'engagement complet des parents, des membres de la famille et des amis par l'utilisation de matériel, de procédures et de pratiques conviviales, sans jargons professionnels, qui respectent et s'alignent sur les valeurs culturelles ; parmi lesquels la famille et les partenaires peuvent exprimer une préférence [traduction libre] » (Bagnato *et al.*, 2010), six répondantes sur 19 notent « Acceptable », à savoir que le matériel d'évaluation a été développé principalement pour un usage professionnel, mais avec du matériel supplémentaire à l'usage des parents. Cinq répondantes donnent la cote « Exemplaire », ce qui signifie que le matériel d'évaluation a été développé spécifiquement pour être utilisé par les parents (c.-à-d. qu'il est vulgarisé, facile à utiliser, économique et acceptable pour les parents). Ensuite, cinq autres répondantes jugent l'outil « Notable », ce qui le situe entre les énoncés des cotes « Acceptable » et « Exemplaire ». Trois répondantes donnent la cote « Marginale », ce qui situe l'outil entre les énoncés des

cotes « Acceptable » et « Inacceptable ». La cote « Inacceptable » dit que le matériel d'évaluation est rempli de jargon spécialisé et n'a pas été développé pour être utilisé par les parents ou les membres de la famille.

Données probantes. La norme *Données probantes* est définie ainsi : « l'outil dispose d'une base de données probantes claire pour l'intervention en petite enfance ; matériels conçus, développés et validés sur le terrain pour les jeunes enfants, en particulier pour ceux ayant des besoins particuliers [traduction libre] » (Bagnato *et al.*, 2010, p. 21). La Figure 4 présente les scores attribués par les répondantes du *Questionnaire d'enquête LINK* aux critères : « normes professionnelles », « validation en intervention précoce », « représentation de la diversité » et « spécificité du handicap » (respectivement les questions 31, 32 et 33). La question 33 intègre les deux derniers critères. Une des répondantes n'a pas complété la section réservée à cette norme ($n = 20$). Aussi, des connaissances relatives au processus de validation psychométrique l'EIS (2^e éd.) étaient requises pour être en mesure de bien évaluer la norme. À cet effet, un cinquième choix de réponse (« Ne sait pas ») a été ajouté à l'échelle de Likert originale.

D'entrée de jeu, les répondantes rapportent que l'EIS (2^e éd.) répond à la norme *Données probantes* de façon « Exemplaire », « Notable », « Acceptable » et « Inacceptable ». Pour le critère « normes professionnelles », qui suggère qu'une évaluation de qualité devrait « adhérer à la philosophie, aux normes et aux pratiques

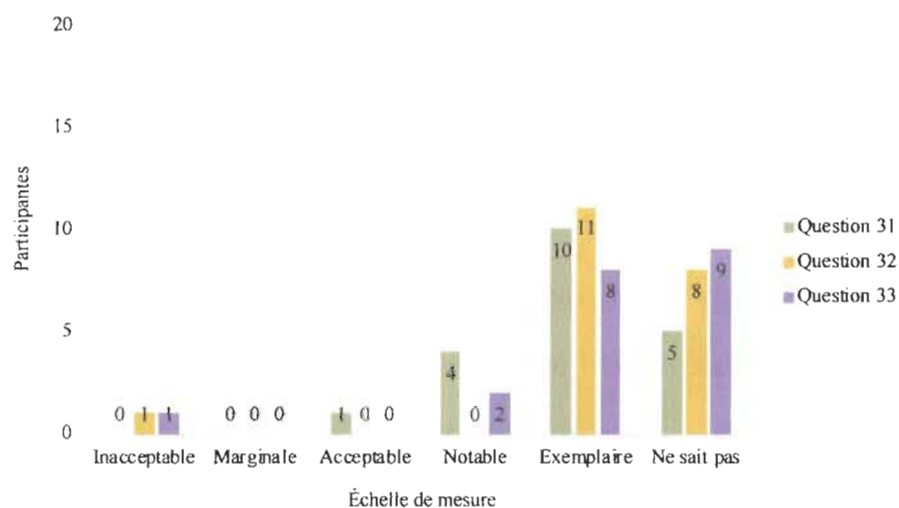


Figure 4. Norme de qualité *Données probantes*.

établies par les diverses organisations professionnelles reconnues en petite enfance (p. ex., Division for Early Childhood, Head Start, National Association for the Education of Young Children) [traduction libre] » (Bagnato *et al.*, 2010), dix répondantes sur 20 cotent « Exemplaire ». Cette cote suggère que les items et les procédures d'évaluation représentent les meilleures pratiques professionnelles, car elles ont été conçues spécifiquement pour les jeunes enfants, y compris ceux ayant des besoins particuliers. Une répondante juge l'outil « Acceptable » ; certains items et procédures d'évaluation respectent les pratiques professionnelles recommandées, mais certains ne respectent pas les normes de pratique, et ce spécialement pour les enfants ayant des besoins particuliers. Quatre répondantes jugent l'outil « Notable », ce qui le situe entre les énoncés des cotes « Acceptable » et « Exemplaire ». Également, cinq répondantes indiquent ne pas savoir si

l'outil et ses procédures d'évaluation sont conformes aux pratiques professionnelles recommandées en petite enfance.

Le critère « validation en intervention précoce » recommande qu'une évaluation de qualité « présente des études de validation sur le terrain pour démontrer l'atteinte efficace de chaque objectif ou cible d'intervention à des fins d'intervention précoce (p. ex., admissibilité, planification d'intervention, évaluation des résultats, reddition de comptes) [traduction libre] » (Bagnato *et al.*, 2010). Plus de la moitié des répondantes (11/20) jugent l'outil « Exemplaire », soit que l'évaluation a été conçue, développée et validée sur le terrain à des fins spécifiques d'intervention. Une répondante coche la cote « Inacceptable », ce qui suggère qu'aucune étude n'appuie l'utilisation de l'évaluation à quelconques fins. Également, huit répondantes rapportent ne pas savoir si l'évaluation a été validée pour répondre à un objectif spécifique en petite enfance (p. ex., dépistage, planification, suivi des progrès).

Pour conclure, la question 33 intègre les critères : « représentation de la diversité » et « spécificité du handicap ». Respectivement, ils rapportent qu'une évaluation de qualité devrait « intégrer des enfants issus de divers horizons culturels, linguistiques ou socioéconomiques ou handicaps dans le groupe normalisé et dans la validation sur le terrain [traduction libre] » (Bagnato *et al.*, 2010) ainsi que « fournir la preuve d'un groupe avec des normes typiques/atypiques ou d'une normalisation spécifique au handicap pour des échantillons de validation sur le terrain [traduction libre] » (Bagnato *et al.*, 2010).

Parmi les 20 répondantes, huit donnent la cote « Exemplaire » ; il existe des preuves rigoureuses et convaincantes que le développement des normes et le processus de validation terrain de l'outil ont inclus la participation d'enfants ayant des besoins particuliers. Ensuite, deux répondantes jugent l'outil « Notable », ce qui le situe entre les énoncés des cotes « Exemplaire » et « Acceptable ». La cote « Acceptable » rapporte qu'il existe des preuves limitées et questionnables généralement rapportées par des études après-coup. Une répondante coche la cote « Inacceptable », soit qu'il n'existe aucune preuve que, pendant la phase de développement de l'outil d'évaluation, les normes et le processus de validation incluaient de jeunes enfants ayant des besoins particuliers. Neuf indiquent ne pas savoir s'il existe des preuves de leur inclusion dans le processus.

Validité de contenu

Cette section porte sur la validité de contenu selon la définition de Fermanian (1996). Elle traite de la représentativité et de l'organisation hiérarchique des niveaux de l'EIS (2^e éd.) (0-3 ans/3-6 ans) pour ses six domaines du développement. Tout comme à la section précédente, les répondantes n'ont pas toutes complété les questions du *Questionnaire d'enquête LINK* relatives à la validité de contenu. Les résultats ont été ajustés selon le nombre réel de répondantes.

D'abord, pour chaque domaine, deux questions (une à choix de réponses et une dichotomique) explorent les concepts de Fermanian : « Est-ce que les niveaux sont en nombre suffisant pour représenter chaque domaine du développement chez les enfants de

0 à 6 ans ? » et « Est-ce que les niveaux sont organisés de façon hiérarchique, du plus facile au plus difficile ? ». Les résultats découlent d'analyses descriptives et prennent la forme de fréquences et de pourcentages.

Ensuite, cette section s'intéresse à la question ouverte : « D'après vous, quelles sont les principales améliorations à apporter à ce domaine ? ». Les répondantes ont laissé des commentaires et des suggestions afin d'améliorer tous les domaines. Ces résultats sont issus d'une analyse inductive et prennent la forme de fréquences et de citations.

Représentativité. La représentativité des niveaux de chaque domaine est mesurée à l'aide de la question : « Est-ce que les niveaux sont en nombre suffisant pour représenter chaque domaine du développement chez les enfants de 0 à 6 ans ? ». Le Tableau 7 permet d'identifier si le nombre d'items est considéré comme insuffisant, suffisant ou trop nombreux. La majorité des répondantes considèrent que les niveaux sont en nombre suffisant pour bien refléter le développement de l'enfant. Le domaine adaptatif présente le plus haut niveau de représentativité (16/18) (en nombre suffisant). À l'inverse, les répondantes sont d'avis que la motricité fine possède le plus faible niveau de représentativité (7/19) (en nombre insuffisant). Le domaine de la communication, quant à lui, présente un trop grand nombre de niveaux comparativement aux autres domaines (3/17) (trop nombreux).

Tableau 7

Représentativité des niveaux de l'EIS (2^e éd.) par domaine du développement

Domaines du développement	En nombre insuffisant		En nombre suffisant		Trop nombreux		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Motricité fine	7	37 %	12	63 %	0	0 %	19	100 %
Motricité globale	3	18 %	13	77 %	1	6 %	17	100 %
Adaptatif	1	6 %	16	89 %	1	6 %	18	100 %
Cognitif	3	16 %	15	79 %	1	5 %	19	100 %
Communication	4	23 %	10	59 %	3	18 %	17	100 %
Social	4	23 %	13	77 %	0	0 %	17	100 %

Organisation hiérarchique. Sur le plan de l'organisation hiérarchique, la question proposée est : « Est-ce que les niveaux sont organisés de façon hiérarchique, du plus facile au plus difficile ? ». En bref, l'avis des répondantes est unanime : pour chaque domaine du développement, les niveaux respectent l'ordre hiérarchique de l'EIS (2^e éd.) à 100 %.

Améliorations suggérées. Dans l'optique d'améliorer les pratiques d'évaluation, la question ouverte suivante a été posée : « D'après vous, quelles sont les principales améliorations à apporter à ce domaine ? ». Elle a permis de récolter des commentaires et des suggestions d'amélioration qui seront présentés à chaque domaine du développement. Les résultats proviennent d'une analyse inductive. Elle a permis de dégager les thèmes les plus fréquemment abordés par les répondantes et de cibler des citations représentatives de ces thèmes.

Au préalable, il est intéressant de noter que la suggestion de davantage micrograder les habiletés des items ressort à chaque domaine. Aussi, une répondante indique que « rien » n'est à améliorer pour tous les domaines. Il est à noter qu'aucun commentaire ou suggestion n'a été laissé pour le domaine de la motricité globale.

Domaine de la motricité fine. D'abord, une répondante relève que l'ordre hiérarchique des buts et des objectifs (respectivement, du plus facile au plus difficile et du plus difficile au plus facile) tient une certaine complexité. Ensuite, une suggestion est nommée par les répondantes à plusieurs reprises, à savoir qu'il serait pertinent d'ajouter du contenu et d'offrir des items plus détaillés pour les tâches en lien avec le découpage ou la reproduction de forme simple. À titre d'exemple, une ergothérapeute propose cette séquence : 1) l'enfant prend les ciseaux et touche le papier, sans découper ; 2) fait une entaille et tire son ciseau pour déchirer le reste du papier ; 3) peut donner deux coups consécutifs ; 4) peut suivre une ligne droite ; 5) peut découper des formes simples (p. ex., carré/cercle) ; 6) peut découper des formes complexes. Cette ergothérapeute ajoute : « Je ne m'attends pas ici à ce que l'EIS remplace l'utilisation d'autres outils et qu'il documente de façon détaillée la motricité fine, cependant la section 3-6 ans est nettement incomplète ». Une des répondantes note qu'il serait intéressant de davantage varier les items, notamment en ajoutant des tâches liées au jeu (p. ex., encastrement, tour, bloc, enfilage) plutôt que de centrer les items uniquement sur des tâches de type « tenir son crayon ».

Domaine adaptatif. Selon un commentaire, plusieurs items de l'EIS (2^e éd.) sont observables à la maison, mais pas en CPE ; ils conviennent à la réalité des parents, mais pas à celle des milieux de garde. De plus, il est proposé de retirer les termes « transvider » et « transvaser », des actions qui, de l'avis de la répondante, sont très peu réalisées par les enfants d'aujourd'hui. L'ajout d'items sur l'utilisation du couteau (p. ex., couper des aliments, faciles ou difficiles), de même que l'intégration d'une dimension touchant la compréhension de la notion de sécurité (p. ex., se déplacer, grimper), est suggéré.

Domaine cognitif. D'abord, une répondante souligne que le domaine cognitif est fort utile pour les enfants ayant un développement normal. Elle ajoute toutefois :

[...] la tranche d'âge 3-6 ans peut difficilement être acquise pour la grande majorité des usagers, qui ont des difficultés multiples ne leur permettant pas de faire de la résolution de problème très organisée, de donner leur opinion, de justifier des déductions ou de donner des explications.

Une autre répondante affirme que le domaine est, de son avis, celui qui est le plus complet. Également, un commentaire rapporte que les items sont très pertinents, mais qu'ils sont toutefois difficiles à observer de manière naturelle, « sans créer des situations », et que le concept d'imitation gagnerait à être davantage détaillée. Il est également suggéré d'intégrer l'ensemble des éléments se rapportant aux fonctions exécutives et à la théorie de l'esprit (p. ex., l'organisation, la planification, l'inhibition, la flexibilité, l'adaptation aux situations nouvelles).

Domaine de la communication. Pour commencer, une répondante note que la passation du domaine cognitif est plus longue et nécessite plus de temps. Elle ajoute ne pas le compléter dans sa totalité lorsqu'une orthophoniste intervient auprès du jeune. Dans la même veine, une autre répondante se questionne sur l'enjeu des tâches professionnelles réservées ou non aux orthophonistes en lien avec le développement du langage (les items du domaine proposent de compter le nombre de mots, vérifier l'accord des verbes, etc.). Cette répondante propose notamment de se concentrer davantage sur des éléments tels que : les prérequis au langage (p. ex., le contact visuel, à tour de rôle, l'imitation, l'attention conjointe), la fonction de la communication ou encore les actions réalisées par l'enfant pour communiquer (p. ex., gestuel, verbal, vocalise). Or, une autre répondante précise :

Je n'ai jamais été capable d'utiliser les grilles supplémentaires, mais [je] me suis fait des grilles d'observation plus simples pour noter les mots et les expressions qu'utilise l'enfant. De façon générale, la sphère de la communication est peu représentative pour nos usagers, car malgré qu'ils soient capables de dire des mots/des phrases, ils demeurent difficilement fonctionnels (disent souvent les mêmes idées), et il est compliqué de prendre en considération les défauts de langage (mots mal prononcés) dans notre évaluation.

De plus, il est proposé d'ajouter des exemples aux items, de même que d'ajouter des éléments permettant de faire du dépistage de troubles du langage. Dans un commentaire, il est aussi suggéré de réduire le nombre des items. Selon une autre répondante, il manque de listes de mots en compréhension et en productions expressives (p. ex., une liste à cocher indiquant par quels mots l'enfant peut débiter et qui explore la

base de ce que l'enfant comprend entre 0-3 ans et 3-6 ans ; une liste permettant d'observer le niveau de base de l'enfant afin de partir d'une place plus précise).

Domaine social. Pour ce domaine, une répondante écrit que les items sont appropriés pour les enfants ayant un développement normal ou quelque peu limité, mais que « nos usagers ne peuvent à peu près pas performer dans cette catégorie, ne serait-ce que de communiquer des infos (p. ex., nom, adresse, téléphone) ». Une autre répondante note que les critères de réussite sont davantage liés à l'utilisation du langage à des fins d'interaction qu'à comment l'enfant interagit lorsqu'il le fait. De plus, une répondante est d'avis qu'il manque tous les aspects reliés à la compréhension et à l'expression des émotions. Un commentaire souligne également que certaines phrases se répètent ou que les termes sont parfois difficiles à comprendre. La principale suggestion propose d'apporter plus d'observation sur la nature des jeux (p. ex., fonctionnel, non fonctionnel, en parallèle, de coopération, symbolique) et le comportement social de l'enfant. Par exemple, a-t-il un ami ? Partage-t-il les jouets ? Si oui, avec qui et comment ?

Effet d'utilisation de l'EIS (2^e éd.) sur les pratiques d'évaluation

Le *Questionnaire d'enquête LINK* explore une série de questions ouvertes : « Quel(s) avantage(s) voyez-vous à l'utilisation de l'EIS (2^e éd.) pour évaluer de jeunes enfants présentant des besoins particuliers ? » ; « Selon vous, comment l'EIS (2^e éd.) facilite votre processus d'évaluation des jeunes enfants ? » ; « Quel(s) désavantage(s) voyez-vous à l'utilisation de l'EIS (2^e éd.) pour évaluer de jeunes enfants présentant des

besoins particuliers ? » ; et « Quel(s) défi(s) avez-vous rencontré(s) lors de vos premières évaluations avec l'EIS (2^e éd.) ? ». Des analyses inductives ont été réalisées et contribuent à identifier les impacts négatifs et positifs de l'utilisation de l'EIS (2^e éd.) dans les pratiques d'évaluation. Aussi, les défis et les forces rapportés quant à l'utilisation de l'outil pour évaluer de jeunes enfants présentant des besoins particuliers ont été développés.

En complémentarité, deux autres questions (une ouverte et une dichotomique) ont été posées, puis analysées de façon identique : « Qu'est-ce que l'utilisation de l'outil EIS a changé relativement à vos pratiques d'évaluation ? » et « Est-ce que vous conseilleriez l'évaluation de l'outil EIS à un collègue ? ».

Défis identifiés. Plusieurs thèmes émergent des réponses transmises. Parmi les 21 répondantes, 19 ont précisé les défis et les limites d'utilisation. Les défis les plus souvent mentionnés se rattachent aux éléments suivants : 1) le temps de passation de l'évaluation ; 2) la division par tranche d'âge (pas d'âge développemental) ; ainsi que 3) des éléments de contenu et le fait qu'ils soient moins adaptés à certaines clientèles.

D'abord, le temps de passation assez long, notamment compte tenu du nombre d'items à évaluer, est un enjeu soulevé par les répondantes. En effet, colliger les informations professionnels-parents, de même que l'évaluation en elle-même, peut prendre du temps. Une ressource qui peut s'avérer restreinte dans certains contextes (p. ex., programme d'évaluation initiale ne permettant pas son utilisation systématique). De

plus, l'une des répondantes rapporte : « Certains éléments ne sont pas nécessairement observables dans le quotidien et le manque de collaboration de certains enfants peut rendre le processus d'évaluation long ». Par ailleurs, il a aussi été question du temps nécessaire pour l'apprentissage de l'outil, une étape qui nécessite du temps, mais qui est considérée essentielle pour être en mesure de bien utiliser cet outil. Un investissement de temps qui serait rentable selon un des témoignages : « Je suis rendue tellement habituée avec l'EIS que je n'y vois que des avantages ».

Ensuite, le fait que l'outil ne présente pas d'âge de développement serait un défi. Selon une répondante, l'âge de développement serait souvent demandé par les parents. L'absence de cet élément, de même que la division de l'outil en deux tranches d'âges (0-3 ans/3-6 ans), est critiquée par certaines répondantes. Une d'entre elles témoigne :

On a perdu de vue le différentiel entre l'âge réel et développemental de l'enfant en le comparant à lui-même dans deux temps différents. [...] Quand il y a chevauchement d'âge et d'acquisition entre les deux protocoles et un avancement dans un domaine, plus de manipulation et doit jouer dans les deux protocoles.

En outre, il est dit que l'outil ne permet pas de préciser la qualité de la réalisation des items, ce qui nécessite un jugement supplémentaire de la part des professionnels. Par ailleurs, une répondante rapporte que, sans compter « l'inventaire des capacités », il n'y a pas de place pour inscrire les facteurs faisant que l'enfant est incapable d'accomplir les items évalués.

Quant au contenu, il est rapporté que l'outil ne fait pas allusion à la compréhension et au développement des émotions. L'EIS (2^e éd.) ne permettrait pas de dépister des problèmes de langage ou de communication. De plus, certaines affirment que le domaine de la communication est trop détaillé par rapport aux autres domaines du développement. À l'inverse, la motricité fine et globale ainsi que les habiletés préscolaires sont considérées comme n'étant pas assez décrites par une autre répondante.

Aussi, plusieurs commentaires indiquent que l'outil est moins adapté lorsque l'enfant présente une déficience plus importante, tels qu'un trouble de comportement plus marqué (p. ex., agressivité, impulsivité, déficit de l'attention). Une répondante témoigne :

[L'outil d'évaluation a] très peu de stratégies développées pour les enfants ayant des portraits plus complexes (qui sont maintenant la majorité de nos usagers), mais c'est très compréhensible compte tenu du fait que ces mêmes stratégies doivent être adaptées individuellement.

Notamment, il est répété que les items sont peu représentatifs des comportements associés au TSA (p. ex., comportements plus stéréotypés, fonctions exécutives).

Forces identifiées. Parmi les 21 répondantes, 19 ont précisé les forces et les avantages associés à l'utilisation de l'outil. Les constats ressortis suggèrent que l'EIS (2^e éd.) permet : 1) de situer adéquatement l'enfant dans son développement ; 2) de bien suivre et représenter les progrès de l'enfant ; 3) de faciliter la collaboration parents-intervenants et le travail interdisciplinaire ; ainsi que 4) d'évaluer une diversité de clientèles en petite enfance.

Pour le premier constat, l'une des répondantes relève que :

Avec l'EIS, c'est plus facile dans notre travail de voir ce qui est acquis ou non pour chaque enfant. Tous les enfants sont uniques et ne sont pas rendus au même point. C'est visuel pour nous. [...] Belle représentation des acquisitions et progrès du jeune.

En effet, plusieurs répondantes rapportent que cette évaluation permet de bien visualiser l'évolution du développement d'un enfant et les étapes à franchir afin d'atteindre les buts ciblés. Il est également assez sensible pour cibler les petits progrès dans le cas d'enfants qui présentent un rythme développemental plus lent ou un retard plus significatif. Grâce à ces items microgradués, il est possible de cibler le niveau de développement d'un enfant de manière plus détaillée. Même sans l'identification d'un âge développemental, il est possible, tel que le mentionne une répondante, de le : « situer exactement dans son développement global, mais aussi par dimension de façon à mettre en place des moyens adaptés pour lui ». L'évaluation comme rapportée se centre : « sur ce que l'enfant fait et non sur ce qu'il n'est pas encore capable de faire ». Dans le même ordre d'idée, il est dit que l'outil permet de cibler les éléments de forces et de défis sur un grand laps de temps (0-6 ans) et que les sphères développementales sont bien définies. Un autre avantage identifié est que chaque item possède des exemples concrets pour soutenir l'observation des habiletés de l'enfant à travers ses routines et ses activités de la vie quotidienne, ainsi que pour élaborer des buts et des activités par conséquent :

L'outil me permet d'avoir une idée claire des cibles d'intervention à mettre au plan d'intervention, comparativement à des outils plus standardisés que l'on passait avant dans un local nouveau pour l'enfant. L'aspect fonctionnel est central et en lien avec notre offre de service.

À partir des buts et des objectifs identifiés, il est par la suite possible, selon une répondante, de : « mettre [en place] du matériel et de faire des interventions en lien avec ces habiletés ». De plus, l'outil est reconnu comme un guide d'activités en lien avec l'objectif ciblé, ce qui est une plus-value au sens des répondantes. La flexibilité de ses modalités d'utilisation permettrait d'utiliser du matériel qui prend en compte les intérêts des enfants. Il permettrait également de varier les moyens de collecte d'informations (p. ex., information rapportée, observation directe) et d'évaluer en contexte naturel et non artificiel.

De l'avis des répondantes, il leur permet d'être bien outillées pour collaborer avec les parents. Une répondante rapporte d'ailleurs que, pendant les rencontres, l'outil : « facilite la planification et le suivi des progrès ». Il est aussi noté que l'EIS (2^e éd.) offre un vocabulaire facile et accessible aux parents. Il aiderait aussi pour le travail interdisciplinaire en offrant un langage commun aux professionnels. En ce sens, il est dit que l'EIS (2^e éd.) : « aide à bonifier et à décortiquer les conseils et les recommandations des professionnels, qu'il bonifie et aide à la généralisation des acquis », en plus d'être complémentaire aux autres professionnels qui évaluent l'enfant.

Cet outil aide à structurer nos interventions avec le jeune pour ne pas oublier aucune étape de chaque sphère de développement. Il permet aux parents de bien suivre et comprendre les étapes à suivre pour le développement de leur enfant sans sauter d'étape.

Il est ajouté que le curriculum de développement de l'EIS (2^e éd.) permet de bien démontrer aux parents le portrait des habiletés de leur enfant et de visualiser facilement le

chemin parcouru (comparatif avant/après les services). Selon les propos d'une répondante, ceci peut : « contribuer à motiver les parents qui ne sont pas à l'aise de faire des jeux stimulants avec leur enfant, voir l'impact positif de la stimulation ». Une autre force identifiée par plusieurs répondantes est que l'outil peut être utilisé avec différents types de clientèle, aussi bien avec ceux présentant des petits que ceux présentant de grands défis (p. ex., auprès d'enfants présentant un RGD, une DI, un TSA). Finalement, selon un commentaire, les domaines adaptatif, cognitif et social sont utiles au sens de la contribution attendue en psychoéducation quant à l'évaluation, la planification et le suivi des progrès auprès de la clientèle.

Autres changements identifiés. Par la suite, 18 répondantes indiquent ce que l'EIS (2^e éd.) a changé relativement à leurs pratiques d'évaluation. Une ergothérapeute explique que l'outil n'a rien changé à sa pratique ; elle procède avec son évaluation habituelle, car l'EIS (2^e éd.) n'est à son avis pas assez précis sur le plan de la motricité fine. Elle précise toutefois le compléter en parallèle à des fins interdisciplinaires.

Or, plusieurs répondantes remarquent des changements positifs en lien avec leur pratique d'évaluation. Elles disent considérer l'EIS (2^e éd.) comme : « un outil de référence dans l'élaboration des objectifs d'intervention ». À cet effet, il est noté que l'outil a permis d'améliorer la transférabilité des cibles d'évaluation à l'intervention, de plus micrograder les objectifs et de faciliter la planification des activités/des interventions. Entre autres, les répondantes sont d'avis que l'EIS (2^e éd.) a permis

d'évaluer davantage en contexte naturel et d'utiliser une méthode d'observation plus ciblée. Par ailleurs, l'outil offrirait également un portrait complet de l'enfant (p. ex., forces, habiletés, limitations fonctionnelles) et un langage commun avec le parent. Selon les répondantes, il faciliterait le suivi avec le parent grâce à la *Représentation visuelle des progrès de l'enfant* (meilleure verbalisation de ses progrès et défis) et offrirait aux parents un moyen pour partager leurs observations, leurs insatisfactions ainsi que leurs attentes (par le *Rapport de la famille*).

Pour terminer, toutes les répondantes qui ont complété la dernière question (19/19) conseilleraient l'utilisation de l'EIS (2^e éd.) à un collègue à des fins d'évaluation. Leurs explications mettent en lumière plusieurs éléments, notamment dans quels contextes l'outil est considéré plus utile. Cette citation illustre bien les propos des différentes répondantes :

Dans le contexte actuel de services, les évaluations des professionnels sont bien plus étoffées et nous permettent de débiter l'intervention dès les premières rencontres, les parents ayant déjà nommé leur priorité d'intervention. Le seul temps où je le recommanderais serait en cours de services, pour des enfants en RGD simple, pour motiver les parents à maintenir la stimulation quotidienne. Je le recommande aussi pour les intervenantes qui font du spécifique et ont besoin d'un outil permettant de situer l'enfant globalement.

L'outil est considéré comme complémentaire aux conseils et aux recommandations des professionnels. Il serait particulièrement conseillé pour situer rapidement le niveau de développement et pour les enfants présentant un retard global de développement. Il est aussi nommé que, une fois les procédures d'utilisation et les items

bien assimilés et appliqués à la pratique, l'EIS (2^e éd.) est facilitant et devient : « un outil essentiel pour les lieux de travail et cela pour tous les enfants ». Selon une répondante, l'outil est cité comme une « référence pratique ».

Pour conclure cette section, une répondante décrit l'EIS (2^e éd.) en utilisant plusieurs thèmes précédemment abordés : « objectifs très détaillés et en étape pour atteindre un but, complet, convivial, simple à utiliser, pratique, représentent bien les différentes sphères développementales, diversifiées sur le plan des exemples au quotidien ».

Objectif 2

À cette section, les résultats s'inscrivent dans le deuxième objectif de l'étude. Quel est l'avis des experts quant à l'utilité de la troisième édition du Programme EIS ? Est-il jugé applicable en contexte réel d'évaluation dans les services à l'enfance ? Cette section se divise en quatre sections : 1) Portrait d'utilisation de l'EIS (2^e éd.) par les travailleuses des services à l'enfance ; 2) Portrait d'utilisation de l'EIS (2^e éd.) par les utilisateurs expérimentés ; 3) Utilité des items de l'EIS (3^e éd.) ; et 4) Utilité de l'EIS (3^e éd.) à ses fins prévues.

En effet, outillés de leur expérience terrain et de leurs connaissances spécialisées, les utilisateurs expérimentés ($n = 11$) ont décrit leur utilisation de l'EIS (2^e éd.) (à savoir, la version présentement utilisée dans les services) et se sont prononcés sur l'utilité de la

troisième édition de l'instrument. L'utilisation de l'EIS (2^e éd.) par les travailleuses des services à l'enfance, dont les perceptions ont été explorées au premier objectif de recherche ($n = 21$), est également décrite à cette section.

Utilité des items de l'EIS (3^e éd.)

Le *Questionnaire d'enquête sur l'utilité de l'EIS (3^e éd)* a recueilli l'avis des utilisateurs expérimentés de l'EIS (2^e éd.) quant aux huit domaines du développement intégrés à la troisième édition. Il est utile de rappeler que, dans le cadre du présent mémoire, seuls les deux nouveaux domaines de l'outil seront inclus dans l'analyse (littératie et mathématiques). Les résultats illustrés à cette section découlent d'analyses descriptives et inductives. Plus spécifiquement, ils prennent la forme de fréquences et de citations. Il est à noter que les items sont considérés comme adéquats s'ils sont cotés 3 (« En accord ») ou 4 (« Tout à fait d'accord »); seuls les items ayant une cote 1 (« Fortement en désaccord ») ou 2 (« En désaccord ») et cochés par plus d'un répondant ont été présentés.

Domaine de la littératie. En intervention précoce, la littératie correspond aux habiletés préscolaires liées à l'apprentissage du langage chez l'enfant (éveil à la lecture et à l'écriture). Parmi les 11 utilisateurs expérimentés, huit ont complété la section sur la littératie (voir Appendice L).

Pour les cinq niveaux du domaine de la littératie, la majorité des utilisateurs considèrent les buts adéquatement fonctionnels, enseignables et faciles à comprendre. Il en va de même pour les critères, qui sont jugés faciles à comprendre. En effet, la quasi-totalité des répondantes donne la cote 3 (« En accord ») ou 4 (« Tout à fait d'accord ») pour les items. En général, les quelques items ayant une cote 1 (« Fortement en désaccord ») ou 2 (« En désaccord ») ne sont pas cochés par plus d'un répondant. Néanmoins, quelques exceptions subsistent pour les niveaux B (« Conscience phonologique ») et E (« Écriture ») du domaine de la littératie qui seront détaillés.

Pour le niveau B, deux répondants donnent une cote 1 (« Fortement en désaccord ») au but 2 (« Segmente les mots à l'intérieur de mots composés ») et à son critère. Trois répondants donnent une cote 2 (« En désaccord ») au critère du but 3 (« Segmente les syllabes de mots de deux à trois syllabes ») (respectivement pour les catégories « but facile à comprendre », « critère facile à comprendre » et « critère facile à comprendre »). En effet, deux répondants considèrent que le but 2 est trop complexe ou avancé pour leurs jeunes usagers, ainsi que peu facile à comprendre. Deux répondants rapportent que le critère du but 2 est peu clair ; il est proposé d'ajouter un exemple afin de faciliter la compréhension de l'utilisateur. En ce qui concerne le critère du but 3, il est jugé difficile à comprendre par trois répondants :

Ce qui est attendu de l'enfant ne me semble pas clair : lorsque deux ou trois syllabes sont prononcées séparément ? Est-ce que l'enfant doit décomposer par lui-même un mot de 2 ou 3 syllabes ou doit-il reproduire ce que fait l'adulte ?

On dirait que le but et le critère se contredisent. L'enfant segmente dans le but, mais il assemble les syllabes dans le critère.

On dirait que le critère est l'inverse du but. Je ne suis pas sûre de comprendre ce qu'on veut que l'enfant fasse. On veut qu'il sépare un mot en syllabe en les prononçant de façon séparée ? On veut qu'il prononce le bon mot si on nomme les syllabes séparément ?

Pour le niveau E, deux répondants donnent une cote 2 (« En désaccord ») au but 1 (« “Lit” après avoir lui-même dicté l'histoire d'un livre d'images ») pour la catégorie « but fonctionnel » ; trois répondants donnent une cote 2 au but 1 pour la catégorie « but enseignable » ; cinq répondants donnent une cote 2 au but 1 pour la catégorie « but facile à comprendre » ; et cinq répondants donnent une cote 2 au critère du but 1 pour la catégorie « critère facile à comprendre ». En somme, le but 1 du niveau E et son critère sont les items les moins bien cotés du domaine de la littératie ; les préoccupations des répondants sont axées autour : 1) du niveau de difficulté jugé trop élevé et 2) du manque de clarté de l'énoncé des items. Par exemple, des interrogations sont relevées : « Après avoir lui-même dicté l'histoire ? Je ne comprends pas ce qu'on attend de l'enfant » et « Est-ce qu'il y a déjà un texte et l'enfant l'illustre, puis raconte ou aucun texte n'est présent ? ». En outre, un autre répondant affirme que l'item est : « trop avancé pour mes jeunes usagers ».

Domaine des mathématiques. Ce domaine correspond aux habiletés préscolaires en lien avec l'apprentissage des mathématiques (éveil aux mathématiques). Parmi les 11 répondants, huit ont complété les questions relatives au domaine des mathématiques (voir Appendice L).

Peu d'éléments négatifs sont ressortis concernant le domaine des mathématiques. En effet, les buts et les critères de réussite des quatre niveaux sont jugés adéquatement fonctionnels, enseignables et faciles à comprendre pour la quasi-totalité des répondants. La majorité d'entre eux donnent la cote 3 (« En accord ») ou 4 (« Tout à fait d'accord ») pour les items. De plus, aucun item ayant une cote 2 (« En désaccord ») n'est coché par plus d'un répondant et aucun item n'a une cote 1 (« Fortement en désaccord »). Or, deux préoccupations se répètent dans les commentaires des répondants, à savoir : 1) le niveau de difficulté de certains items, jugés avancés ou peu adaptés aux habiletés des enfants, ou encore à leurs situations de handicap ; ainsi que 2) la clarté du libellé de certains items. Les citations subséquentes illustrent les défis relevés :

La comparaison est très difficile pour les enfants de ma charge, qui dénombrent de peine et de misère, et qui ne retiennent pas la valeur du 1er groupe après avoir compté le 2e. C'est encore plus difficile si on passe plus de temps à compter un groupe (mémoire de travail).

« Lit et écrit les chiffres de quantité » ? Pas clair. Le but et le critère ne concordent pas. But : « Lit (lire un chiffre = reconnaître le chiffre) et écrit des chiffres ». Critère : « Écrit et identifie correctement le chiffre » (dans le sens de dénombrer les objets). Aussi, l'enfant doit dénombrer avant d'écrire le chiffre.

Utilité de l'EIS (3^e éd.) à ses fins prévues

D'abord, parmi les 11 utilisateurs expérimentés, huit ont complété une série de questions à choix de réponse référant à l'utilité de l'outil d'évaluation EIS (3^e éd.). Cet outil est considéré comme utile et approprié pour la pratique évaluative en petite enfance si les items ont une cote 3 (« En accord ») ou 4 (« Tout à fait d'accord ») ; les items ayant une cote 1 (« Fortement en désaccord ») ou 2 (« En désaccord ») sous-tendent l'inverse.

Les résultats sont issus d'une analyse descriptive. Les tableaux de fréquences et de pourcentages sont regroupés à l'Appendice M.

Aussi, cette section présente les résultats de la question ouverte : « Nous souhaitons connaître votre point de vue sur les forces et les limites possibles de la 3^e édition de l'EIS ». Les forces et les limites identifiées par les répondants sont présentées en deux sous-thèmes. Ces sous-thèmes abordent différents sujets, respectivement : 1) les nouveaux buts et domaines, ainsi que la cotation ; puis 2) les échelles combinées, la collecte d'informations dans différents environnements, la cotation, ainsi que le contenu et les domaines. Les répondants étaient également libres de laisser tout autre commentaire. Les résultats découlent d'une analyse inductive et prennent la forme de fréquences et de citations. Il est à noter que le nombre réel de répondants varie selon les sujets abordés.

Pour débiter, tous les répondants estiment que l'EIS (2^e éd.) est facilement administré dans des environnements authentiques, soient dans une salle de classe, à la maison ou dans tout autre milieu naturel de l'enfant (2/8 : « En accord », 6/8 : « Tout à fait d'accord »). Selon eux, les buts fournissent des informations utiles pour résumer les forces de chaque enfant et pour situer leur niveau de développement actuel (4/8 : « En accord », 4/8 : « Tout à fait d'accord »). Ils jugent également que les buts fournissent des informations utiles pour surveiller les progrès de l'enfant (2/8 : « En accord », 6/8 : « Tout à fait d'accord »). Par ailleurs, la quasi-totalité des répondants nomme que la cotation plus spécifique pour les habiletés émergentes (utilisation du I [incomplet] ou du A [aide] avec

la cote 1 [performance en émergence]) offre des informations utiles pour surveiller les progrès de l'enfant (2/8 : « En accord », 5/8 : « Tout à fait d'accord »). Parmi les huit répondants, un est en désaccord avec cette affirmation. En termes de reddition de compte dans leur milieu de travail, la grande majorité des répondants se considèrent que les buts fournissent des informations à l'égard des progrès de l'enfant (2/8 : « En accord », 5/8 : « Tout à fait d'accord ») ; un répondant dit ne pas trouver l'outil utile à cette fin.

Limites identifiées. Sur le plan des échelles combinées (0-3 ans/3-6 ans) (7/11), les constats des répondants mettent en lumière le peu de temps alloué et la réalité du milieu de travail, ainsi que les habiletés des items jugés parfois moins adaptées à certains enfants.

En effet, un répondant indique : « Dans certains contextes d'intervention, le temps requis pour compléter l'évaluation de tous les domaines peut poser problème ». Dans la même veine, un répondant témoigne : « C'est certain que dans la réalité de notre travail, il est probable que ce ne soit pas tous les buts qui soient répondus, bien que ce devrait être le cas ». En outre, il est précisé : « Pour les bébés ou jeunes enfants en retard de développement et/ou déficience intellectuelle, ce sera long à compléter pour quelques années, puisqu'il y a beaucoup de buts que ces enfants n'atteindront jamais ». Un autre répondant rapporte : « Les thèmes littératie et mathématiques seront peu utilisées pour mes jeunes usagers, qui présentent de très grands retards avec difficultés neuro ».

Lorsqu'interroger sur la collecte d'informations dans différents environnements (4/11), deux répondants relèvent que la collecte par informations rapportées restera pour eux un moyen privilégié. En effet, un répondant écrit : « Dans la réalité de mon travail, j'ai souvent au maximum deux périodes d'observation avec l'enfant. Donc, c'est certain qu'il y a plusieurs éléments (sans que ce soit la majorité) qui seront recueillis par information rapportée ». Un autre répondant appuie ce témoignage :

Par notre façon d'offrir les services au cours des dernières années, je dispose d'environ 2 h pour collecter les informations, ce qui fait que je préconise l'entrevue avec le parent pour la première entrevue, quitte à modifier les cotations en cours de services si requis.

Par ailleurs, un autre répondant rapporte que la 3e édition ne change en rien la présente façon de procéder.

En ce qui a trait à la cotation (3/11), un répondant suggère qu'il serait facilitant d'avoir une version informatisée de l'outil, notamment afin de pouvoir compiler leurs résultats sur l'ordinateur et pas seulement sur papier. Un autre répondant nomme qu'il est : « parfois difficile de coter en même temps [pendant l'évaluation], car on doit détailler ».

Concernant le contenu et les domaines (6/11), plusieurs commentaires ressortent, notamment sur le nouveau domaine de la littératie :

Je n'ai pas vu d'items en lien avec les habiletés graphiques prérequisées à l'écriture de chiffres et de lettres (p. ex., lignes verticales, horizontales, cercles, L, T, X, formes géométriques simples, dessin du bonhomme et autres dessins un peu plus complexes).

De plus, un répondant est d'avis que : « Le domaine de la communication répondra bien aux orthophonistes, mais moins aux éducateurs, car spécifique et plus complexe ». Un autre répondant dit se questionner quant à l'écart entre certains buts pour des enfants présentant des retards importants. Il est aussi suggéré que : « L'enseignement devra être priorisé selon les besoins du jeune et l'orientation suivie dans le programme de réadaptation ».

Pour finir, un répondant ajoute un commentaire quant à l'utilité de l'outil selon la clientèle cible (1/11) :

Avec un enfant plus « fort », il est parfois difficile de savoir s'il a atteint ce qui est demandé pour son âge. Comment savoir si on travaille un but trop avancé ? Dans ces cas, je n'utilise pas l'EIS, j'utilise le Brigance qui donne un âge de développement (pas pour donner cette information aux parents, mais bien pour guider mes interventions). Depuis que l'accès est centralisé, beaucoup d'enfants arrivent en étant dans la moyenne faible au niveau de leur développement. Je trouve l'EIS moins pertinent avec eux.

Forces identifiées. En ce qui concerne les nouveaux buts et domaines (7/11), il est noté qu'ils élargissent les connaissances évaluées. Il est également dit que cette 3^e édition présente des items davantage décortiqués. De plus, il est mentionné à deux reprises que les critères des items sont généralement « plus clairs » et « très bien détaillés », ce qui permettrait une cotation plus uniforme entre les intervenants et, ainsi, limiterait les questionnements. Par ailleurs, trois répondants trouvent les ajouts intéressants, notamment l'intégration de l'aspect « social » du développement de l'enfant au domaine de la communication, ainsi que de l'aspect « régulation émotionnelle » au domaine social.

Quant à la cotation (6/11), il est indiqué une fois que la cotation de la 3^e édition demeure semblable à celle de la 2^e édition. Il est aussi nommé que la cote « C » pour « Comportement » serait grandement utile. Un répondant affirme également que la cotation plus raffinée sur le plan des habiletés émergentes serait utile pour l'intervention ; il y a un intérêt envers le volet intervention de la 3^e édition (*AEPS® Ready Set*). Aussi, un répondant souligne que le système de cotation est plus précis.

Pour conclure, les répondants ont laissé d'autres commentaires positifs, à savoir que l'outil d'évaluation considère les habitudes culturelles des différentes ethnies et « intègre la notion de sécurité ». Il est aussi ajouté que : « Ce sera plus fonctionnel d'avoir seulement un document de 0 à 6 ans au lieu d'un 0-3 ans et d'un 3 -6 ans ».

Discussion

Ce chapitre permet d'interpréter et de mettre en perspective les résultats de recherche obtenus. La discussion présente également les forces et les limites de l'étude.

Le premier objectif de ce mémoire était de documenter la validité sociale et la validité de contenu de l'outil d'évaluation du Programme EIS (2^e éd.) auprès de travailleurs des services à l'enfance en contexte de milieux de garde et de réadaptation. Le deuxième objectif visait à explorer les perceptions d'utilisateurs expérimentés de l'EIS (2^e éd.) quant à l'outil d'évaluation de la 3^e édition, particulièrement quant à son utilité auprès des jeunes enfants présentant des besoins particuliers.

Tout d'abord, il est pertinent de mentionner que les répondants interrogés utilisent majoritairement l'EIS (2^e éd.) auprès d'enfants présentant des besoins particuliers ($n = 29$), puis auprès d'enfants à risque de présenter des besoins particuliers (sans diagnostic) ($n = 15$). L'EIS (2^e éd.) peut également être utilisé auprès d'enfants ayant un développement typique ($n = 3$), mais dans une moindre mesure. Il importe de préciser que la traduction de l'instrument s'est effectuée dans le contexte de services de réadaptation et que les premières expériences d'implantation ont été réalisées auprès d'enfants présentant une déficience intellectuelle ou un retard global de développement.

Objectif 1

Validité sociale

En se référant aux moyennes globales des normes (Bagnato *et al.*, 2014), il s'avère que l'EIS (2^e éd.) est jugé socialement valide et pertinent en contexte d'évaluation de jeunes enfants. En effet, la majorité des travailleuses des services à l'enfance ont jugé l'outil « Exemplaïre » pour sept normes : *Authenticité* (M : 2,67), *Données probantes* (M : 2,90), *Universalité* (M : 3,05), *Multifactorielle* (M : 3,42), *Acceptabilité* (M : 3,58), *Sensibilité* (M : 3,64) et particulièrement *Utilité* (M : 3,93). Ainsi, l'outil est particulièrement bien perçu en termes de son utilité pour l'atteinte d'objectifs spécifiques d'intervention précoce (p. ex., planification, suivi des progrès) et de la sensibilité des items et du système de cotation quant aux habiletés évaluées. À cet égard, les résultats concordent avec le guide de bonnes pratiques en intervention précoce (DEC, 2014), qui soutient que les intervenants devraient utiliser des instruments d'évaluation suffisamment sensibles pour détecter les progrès de l'enfant. D'ailleurs, ces résultats confirment la portée de pratiques d'évaluations authentiques, dont le but premier est d'apporter un soutien concret aux intervenants en ciblant des habiletés fonctionnelles et en étant utilisable en contexte d'intervention. Le fait que l'utilité soit la première norme ressortie prouve que l'EIS (2^e éd.) vient répondre à un besoin des milieux, à savoir détenir un outil d'évaluation où les items peuvent être traduits en objectifs d'intervention concrets. En commentaire, un utilisateur expérimenté indique même aborder toutes les étapes du cycle clinique propre à son établissement dans la formation sur l'EIS (2^e éd.).

Les résultats concordent également avec les réponses des répondants pour les deux échantillons de l'étude, qui rapportent utiliser l'EIS (2^e éd.) surtout à des fins de suivi des progrès de l'enfant ($n = 24$), de planification d'interventions et d'activités ($n = 22$). Il est d'ailleurs souvent répété que l'outil est utile, notamment car il aide à cibler les besoins de l'enfant, ses items sont microgradués et facilement transférables en objectifs d'intervention et des exemples d'activités à réaliser sont offerts :

Amélioration des liens entre l'évaluation et l'intervention. L'outil me permet d'avoir une idée claire des cibles d'intervention à mettre au plan d'intervention, comparativement à des outils plus standardisés que l'on passait avant dans un local nouveau pour l'enfant. L'aspect fonctionnel est central et en lien avec notre offre de service.

Pour les enfants de plus bas niveau, il est très intéressant d'utiliser les objectifs, car [ils sont] microgradués et [il y a] beaucoup d'exemples d'activités.

Lorsqu'un objectif est libellé à partir d'items de l'EIS, c'est très utile, car ça balise les conditions d'atteinte.

Pour moi, ça met un cadre dans mes observations, ça me donne un portrait complet de l'enfant et me permet de cibler les bonnes interventions et de constater son évolution par la suite.

Par ailleurs, ces résultats reflètent ceux d'études américaines effectuées sur les types d'évaluation à prioriser en intervention précoce. Par exemple, l'enquête nationale sur la validité sociale (2008-2009) conduite par Bagnato *et al.* (2010) présente des résultats similaires ; les professionnels sollicités ($n = 1\,083$) ont donné un score significatif à l'AEPS[®] pour chaque norme en évaluation, identifiant l'outil comme un excellent choix en contexte d'évaluation authentique. De plus, Bagnato *et al.* (2014) décrivent l'EIS (2^e éd.) comme l'un des trois outils basés sur l'évaluation authentique le plus fréquemment

coté par les professionnels en intervention précoce, ce qui démontre la préférence des méthodes d'évaluation authentiques pour l'atteinte des objectifs des programmes d'intervention auprès des tout-petits. Globalement, les auteurs affirment que les mesures d'évaluation authentiques ont reçu des scores plus élevés que les tests conventionnels pour les normes de qualité.

En fait, les normes de qualité ayant une moyenne globale inférieure aux autres à la cote « Exemplaire » (ou inférieure à 3) sont : *Authenticité*, *Collaboration* et *Données probantes*. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer ce fait.

Authenticité. Les normes professionnelles en intervention précoce (DEC, 2014 ; NAEYC, 2009) conseillent qu'une évaluation ait un contenu fonctionnel qui reflète les habiletés nécessaires à la réalisation des routines et des activités quotidiennes de l'enfant. Elles prônent aussi l'utilisation de procédures d'évaluation et de méthodes d'observation exclusivement *in vivo* (à savoir, en contexte naturel). De façon globale, les résultats obtenus relatifs à la norme *Authenticité* de l'EIS sont cohérents avec ces recommandations.

Concernant le critère « contenu fonctionnel », il faut nommer que la présence d'items – ou d'habiletés – fonctionnels est une caractéristique importante des évaluations authentiques. Selon la majorité des travailleuses (16/20), la plupart des items de l'EIS (2^e éd.) sont nécessaires à la participation active de l'enfant lors des routines et des

activités de la vie quotidienne. Quatre répondantes sur 20 nuancent toutefois ce propos, jugeant que l'EIS (2^e éd.) peut également comporter des habiletés non fonctionnelles.

Relativement au critère « méthodes d'observation », la moitié de l'échantillon (10/20) est d'avis qu'une évaluation EIS est réalisée par une personne familière à l'enfant et principalement par des observations en environnement naturel, ce qui est encore une fois conforme avec les recommandations officielles en intervention précoce (DEC, 2014). L'autre moitié de l'échantillon (10/20) croit qu'une évaluation EIS peut être menée aussi bien par une personne familière à l'enfant que par une personne étrangère. Ces répondants nomment aussi utiliser des stratégies d'évaluation directe avec procédures strictes et environnement contrôlé en plus de l'observation de l'enfant dans ses environnements naturels et ses routines de vie. Les mêmes tendances apparaissent pour le critère « situations naturelles » ; plus de la moitié des répondantes (11/20) indiquent que, lors de l'évaluation EIS, les informations sont recueillies à travers une combinaison de méthodes incluant des procédures artificielles et de l'observation dans les environnements naturels de l'enfant. Selon les meilleures pratiques, offrir des services et du soutien dans les milieux naturels, durant les routines et les activités de vie quotidienne, permet d'augmenter les opportunités de l'enfant de vivre des expériences d'apprentissage (DEC, 2014). Parmi les 20 répondantes, six nomment que presque toutes les informations de l'évaluation EIS sont recueillies à travers l'observation des interactions quotidiennes de l'enfant dans le cadre de routines familières dans son groupe au milieu de garde, à la maison et dans la communauté. Bien que plusieurs travailleuses aient mis une cote «

Acceptable » à ces deux critères, il est possible de se questionner quant à leur compréhension de l'utilisation de la cote « D » de l'EIS (2^e éd.). Cette cote offre la possibilité de faire une évaluation directe, mais peut-être qu'elle n'est pas aussi optimale à utiliser en contexte d'évaluation réel.

Bref, cet écart entre les recommandations officielles (DEC, 2014) et la réalité de pratique pourrait s'expliquer par les procédures et les contextes variés d'un milieu à l'autre en lien au processus d'évaluation initiale. Par exemple, il peut être plus difficile d'effectuer plusieurs périodes d'observation directe dans le contexte de l'offre de services actuel. En appui à cette hypothèse, plusieurs défis liés aux méthodes d'observation sont soulevés par les répondantes. Le premier est la contrainte de temps, notamment pour la passation de l'évaluation et l'appropriation de l'EIS (2^e éd.) :

La passation est assez longue compte tenu du nombre d'items à évaluer. Certains éléments ne sont pas nécessairement observables dans le quotidien et le manque de collaboration de certains enfants peut rendre le processus d'évaluation long.

Avoir suffisamment de temps pour voir l'enfant dans ses routines de vie/contexte naturel. Documenter l'ensemble des sphères développementales qu'offre l'outil... Par manque de temps, parfois, il m'arrive de documenter seulement la sphère cognitive et sociale... et l'information est à mon avis incomplète si l'ergothérapeute et l'orthophoniste n'utilisent pas cet outil en référence. // ne facilite pas le déploiement d'un langage commun.

[...] Les ressources disponibles, en temps, dans notre programme pour évaluation initiale ne permettent pas l'utilisation de l'EIS de façon systématique. [...]

Le document est quand même long à lire et à assimiler, mais lorsque tu travailles régulièrement avec ça devient plus facile et maintenant c'est une habitude pour moi de m'y référer.

[...] Aussi, compte tenu de notre nouvelle façon de donner les services, nous avons très peu de temps pour évaluer la situation et les besoins, et l'EIS est trop long pour que nous ayons le temps de le passer avec l'enfant. Je suis davantage portée à poser les questions aux parents, qui connaissent généralement bien leur enfant. Je suis davantage portée à poser les questions aux parents, qui connaissent généralement bien leur enfant.

Un autre défi nommé est l'accès au matériel nécessaire pour mener à bien toutes les étapes de l'évaluation EIS :

Trouver le matériel nécessaire à l'évaluation, puisque nous n'avons pas de matériel pré-fait pour cette évaluation. Nous devons nous servir de notre imagination pour rassembler le matériel pour chaque point à évaluer chacun de notre côté.

Collaboration. Pour ce qui est de la norme *Collaboration* (M : 1,49), il est recommandé qu'une évaluation favorise le partenariat parents-professionnels et soit centrée sur les besoins de la famille (p. ex., besoins, valeurs, culture) (DEC, 2014 ; NAEYC, 2009). Dans le cadre de l'étude, seule la norme *Collaboration* (M = 1,76) a été majoritairement classifiée comme « Acceptable » par rapport à la moyenne globale, ce qui est aussi un résultat positif en se fiant à l'échelle de Likert utilisé. Toutefois, il est noté que les avis sont davantage partagés au sujet de la collaboration.

Pour le critère « procédures interdisciplinaires », une partie de l'échantillon (6/18) rapporte que le matériel et les procédures d'évaluation de l'EIS (2^e éd.) ont été développés pour favoriser la collaboration entre les parents et les professionnels. Une autre partie de l'échantillon (7/18) indique que le matériel et les procédures d'évaluation de l'EIS (2^e éd.)

soutiennent différentes formes de travail d'équipe, y compris la participation de la famille. Plusieurs commentaires laissés par les répondantes vont en ce sens, disant notamment que l'utilisation de l'outil facilite la planification et le suivi des progrès avec les parents, et peut même agir comme un facteur de motivation pour les parents :

Offre un moyen aux parents de partager le niveau de réalisation des routines avec son enfant, ses insatisfactions et ses attentes (rapport de la famille partie 1). Offre un moyen aux parents de partager son évaluation des habiletés de son enfant (rapport de la famille partie 2). Offre un langage commun avec le parent et facilite l'identification des prochaines habiletés à stimuler avec la représentation visuelle des progrès.

Meilleure représentation des résultats aux parents. [L'outil] permet une meilleure verbalisation des progrès et défis de l'enfant.

[...] Il permet aux parents de bien suivre et comprendre les étapes à suivre pour le développement de leur enfant sans sauter d'étape. Il aide aussi à voir les petits progrès pour les enfants qui évoluent lentement.

[...] Peut aussi motiver les parents qui ne sont pas à l'aise à faire des jeux stimulants avec leur enfant (p. ex., en négligence) à voir l'impact positif de la stimulation.

Ces témoignages sont encore une fois cohérents avec le guide des bonnes pratiques en intervention précoce (DEC, 2014), qui souligne que les intervenants devraient communiquer les résultats d'évaluation de façon à ce qu'ils soient accessibles, clairs et utiles pour la famille. Plusieurs nomment également l'utilité de l'EIS (2^e éd.) dans le cadre du travail en équipe interdisciplinaire :

Il facilite la remise des résultats en contexte d'équipe interdisciplinaire. Tout est dans le même document, ce qui facilite beaucoup la compréhension du parent qui n'a pas à se référer au rapport de chaque professionnel pour avoir un coup d'œil rapide sur le fonctionnement général de son enfant.

Implication parents/vocabulaire facile pour eux. Possibilité d'un réel travail interdisciplinaire. Langage commun entre professionnels. Simple et facile à utiliser.

Ainsi, bien qu'une partie de l'échantillon pense que l'outil encourage différents modèles de travail d'équipe (p. ex., interdisciplinaire, transdisciplinaire), certaines sont plus réservées à ce sujet. Il en est de même pour le critère « pratiques centrées sur la famille/la culture » ; parmi les 19 répondantes, cinq pensent que le matériel d'évaluation est tout à fait convivial et a été développé spécifiquement à l'usage des parents (c.-à-d. qu'il est vulgarisé, facile à utiliser, économique et acceptable pour les parents), tandis que six suggèrent qu'il a été développé principalement pour un usage professionnel, mais avec du matériel supplémentaire à l'usage des parents. Il est reconnu que l'EIS (2^e éd.) est une évaluation complète qui prend du temps à remplir. Est-ce que les propos des répondantes, à savoir que l'outil est davantage conçu à l'usage des professionnels, font référence à la quantité d'items, aux connaissances requises? Les résultats ne permettent pas de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse.

Malgré ces divergences d'opinions, toutes les répondantes s'entendent pour dire que le matériel d'évaluation, ou tout du moins une partie du matériel, a été développé à l'usage des parents (*Rapport de la famille*). Le plus faible score obtenu, à savoir que l'outil répond de façon « Marginale » à la norme *Collaboration*, concerne davantage le critère « pratiques centrées sur la famille et la culture » que « procédures interdisciplinaires ». Aucun commentaire n'a cependant été laissé sur le plan de l'adaptation culturelle de l'EIS

(2^e éd.). Nous verrons plus loin que la 3^e édition amène de nouveaux items tenant compte spécifiquement des mœurs et coutumes de l'enfant et de sa famille.

Soulignons que l'aspect collaboration est étroitement lié à l'organisation de services. Il serait pertinent d'explorer l'impact de ces modèles sur l'expérience personnelle des répondantes avec l'outil d'évaluation, de même que leur formation professionnelle ou leur perception de la fonction première de l'EIS (2^e éd.). Bref, il apparaît que la mesure dans laquelle le matériel et les procédures d'évaluation soutiennent un partenariat parents-professionnels, ainsi que la convivialité perçue du matériel d'évaluation pour la famille, peut varier d'un milieu de pratique à l'autre et d'une expérience personnelle à l'autre.

Données probantes. Les normes professionnelles (DEC, 2014 ; NAEYC, 2009) recommandent qu'une évaluation dispose d'une base de données probantes claire, autrement dit que le matériel soit conçu, développé et validé sur le terrain pour les jeunes enfants, dont ceux présentant des besoins particuliers. Hormis celles ayant coché « Ne sait pas », la plupart des répondantes ont affirmé que l'EIS (2^e éd.) répond aux différents critères de façon « Exemplaire » « Notable » ou « Acceptable », et ce, à quelques exceptions près.

Pour le critère « normes professionnelles », la plupart des répondantes (10/20) suggèrent que les items et les procédures d'évaluation de l'EIS (2^e éd.) suivent les

meilleures pratiques professionnelles, étant conçus spécifiquement pour les jeunes enfants, y compris ceux ayant des besoins particuliers. D'autre part, certaines (5/20) ont coté l'outil « Notable » ou « Acceptable », suggérant que certains items et procédures d'évaluation de l'EIS (2^e éd.) respectent les pratiques professionnelles recommandées, mais qu'ils ne respectent pas tous les normes de pratique, et ce, spécialement pour les enfants ayant des besoins particuliers.

Dans la même veine, pour le critère « validation en intervention précoce », un peu plus de la moitié des répondantes (11/20) affirment que l'EIS (2^e éd.) a bien été conçu, développé et validé sur le terrain à des fins spécifiques d'intervention, tels qu'à des fins de dépistage, d'éligibilité aux services, de planification, de suivi des progrès, d'évaluation de programme, ou encore de reddition de compte.

Concernant les critères « représentation de la diversité » et « spécificité du handicap », une partie des répondantes (8/20) cochent qu'il existe des preuves rigoureuses et convaincantes que le développement des normes et le processus de validation terrain de l'EIS (2^e éd.) ont inclus la participation d'enfants ayant des besoins particuliers.

De façon générale, les résultats attestent que l'EIS (2^e éd.) s'appuie sur un processus de conception et de validation terrain rigoureux. En fait, ce qui fait descendre la moyenne globale de la norme *Données probantes* est que plusieurs répondants ont coché ne pas savoir si l'outil d'évaluation est conforme aux pratiques recommandées en

intervention précoce : 1) cinq indiquent ne pas savoir si l'EIS (2^e éd.) et ses procédures d'évaluation sont conformes aux pratiques professionnelles recommandées en petite enfance ; 2) huit rapportent ne pas savoir si l'évaluation a été validée pour répondre à un objectif spécifique en petite enfance (p. ex., dépistage, planification, suivi des progrès) ; et 3) neuf affirment ne pas savoir s'il existe des preuves que le développement des normes et le processus de validation terrain de l'EIS (2^e éd.) ont inclus la participation d'enfants ayant des besoins particuliers.

Le plus faible score obtenu, à savoir que l'outil d'évaluation répond de façon « Inacceptable » à la norme *Données probantes*, concerne les critères « validation en intervention précoce » (une répondante rapporte qu'aucune étude n'appuie l'utilisation de l'EIS [2^e éd.] à quelconques fins d'intervention), ainsi que « représentation de la diversité » et « spécificité du handicap » (une seule répondante rapporte qu'il n'existe aucune preuve que, pendant la phase de développement de l'évaluation, les normes et le processus de validation incluaient de jeunes enfants ayant des besoins particuliers).

Validité de contenu

De façon globale, les travailleuses sont d'avis que l'outil d'évaluation du Programme EIS (2^e éd.) a une bonne validité de contenu. Ces résultats concordent avec l'étude de Bailey et Bricker (1986), qui s'accordent pour dire qu'il y a de fortes corrélations entre les niveaux, les domaines et le score total du test (cohérence interne). En effet, l'ensemble des répondantes ont jugé que les niveaux de l'EIS (2^e éd.) sont

organisés par ordre hiérarchique, à savoir du plus facile au plus difficile, et ce, pour tous les niveaux du développement. De plus, pour chacun des domaines, il est constaté que les niveaux sont en nombre suffisant pour bien refléter le développement de l'enfant. Le domaine ayant le plus faible taux de représentativité (ou ayant le nombre le plus insuffisant de niveaux) est la motricité fine. Ce résultat pourrait s'expliquer en partie par le travail interdisciplinaire et les échanges entre les intervenants pivots et les ergothérapeutes au dossier de l'enfant ; lorsque l'enfant présente des difficultés dans cette sphère développementale, des évaluations standardisées plus détaillées sont habituellement réalisées :

Ajouter du contenu, surtout pour le niveau 3-6 ans. En tant qu'ergothérapeute, je le trouve incomplet. Par exemple, dans la section 0-3 ans, partie B, il manque des éléments entre les points 4 et 5. Pour ce qui est de la section 3-6 ans, il manque beaucoup d'éléments... par exemple au découpage (on devrait voir: prend les ciseaux et touche le papier, sans découper (comprend la fonction) > fait une entaille et tire son ciseau pour déchirer le reste du papier > peut donner 2 coups consécutifs > peut suivre une ligne droite > peut découper des formes simples (ex., carré/ cercle) > peut découper des formes complexes). Je trouve aussi mêlant que l'ordre passe du plus difficile au plus facile pour les objectifs, alors que c'est le contraire pour les buts. Attention, je ne m'attends pas ici à ce que le EIS remplace l'utilisation d'autres outils et qu'il documente de façon détaillée la motricité fine, cependant la section 3-6 ans est nettement incomplète.

Prérequis au découpage (posture pour tenir et découper, étape avant de découper une feuille en 2 : faire des entailles, donner 2 coups de suite en avançant son ciseau, etc.).

Détailler reproduction de formes simples. Découpage. Réaliser bricolage au moins 2 étapes.

Ajout des tâches liés à des jeux (encastrement, tour, bloc, enfilage) plutôt que de centrer uniquement sur les tâches de type crayons.

Également, il faut préciser que la nouvelle édition de l'EIS ne comportera pas plus d'items, mais moins d'items au domaine de la motricité fine que l'EIS (2^e éd.) (48 items à 31 items). Cette décision des auteurs s'explique par un souci de concision : l'EIS (3^e éd.) aurait ainsi un temps de passation plus raisonnable en contexte d'évaluation pratique (Johnson *et al.*, dir., sous presse). Or, dans l'étude, un des défis le plus fréquemment mentionné est la longueur du test. Il faut ainsi considérer trouver un équilibre entre les divergences d'opinions, soient entre le temps de passation plus court et le fait qu'ils ne trouvent le domaine pas assez complet. Par conséquent, il serait également intéressant de documenter leur compréhension du but de l'EIS (2^e éd.), qui n'est pas utilisable à des fins de dépistage ou de diagnostic, mais bien pour situer l'enfant dans son développement global.

De plus, la communication est le domaine étant considéré comme ayant un trop grand nombre de niveaux. Les intervenantes semblent dire que les niveaux et leurs items sont trop spécifiques pour une évaluation globale et que le domaine est plus adapté à l'utilisation d'un professionnel du langage. Plusieurs témoignages appuient cette théorie :

Selon moi, il manque de liste de mots en compréhension et productions expressives. Une liste à cocher qui mentionne par quels mots l'enfant peut débiter et qui explore un peu la base que les enfants comprennent entre 0-3 et 3-6. Une liste permettant d'observer le niveau de base de l'enfant afin de partir d'une place plus précise.

Ajouter des éléments nous permettant de faire du dépistage de troubles du langage.

La passation de ce domaine est plus longue et nécessite plus de temps. Lorsqu'il y a une orthophoniste au dossier, je ne le complète pas dans sa totalité.

J'ai beaucoup de malaise avec ce domaine. Je trouve qu'il frôle l'acte réservé. Je ne trouve pas pertinent de devoir compter le nombre de mots, de verbes... Ce qu'on veut savoir ici c'est les prérequis au langage (contact visuel, tour de rôle, imitation, attention conjointe), pourquoi il communique (besoin, répondre, initier) comment ils communiquent (gestuel, verbal, vocalise), est-ce que c'est dirigé ou pas... et non pas s'il fait des phrases au participe passé. Rendu là, c'est le travail d'une orthophoniste.

Je n'ai jamais été capable d'utiliser les grilles supplémentaires, mais [je] me suis fait des grilles d'observation plus simples pour noter les mots et les expressions qu'utilise l'enfant. De façon générale, la sphère de la communication est peu représentative pour nos usagers, car malgré [le fait] qu'ils soient capables de dire des mots/des phrases, ils demeurent difficilement fonctionnels (disent souvent les mêmes idées), et il est compliqué de prendre en considération les défauts de langage (mots mal prononcés) dans notre évaluation.

En ce sens, il est possible de se questionner quant à la compréhension du but principal de l'EIS (2^e éd.), qui n'est pas utilisable à des fins de dépistage. Par sa nature, l'EIS (2^e éd.) est un instrument qui s'adresse à tous les enfants : typiques, à risque ou présentant des besoins particuliers.

Par ailleurs, grâce aux changements apportés aux domaines et aux items d'évaluation de la nouvelle édition de l'EIS, le nombre d'items concernant la communication sera coupé de près de moitié ; ils passeront de 93 items (domaine de la communication) pour l'EIS (2^e éd.) à 52 items (domaine socioémotionnel) pour l'EIS (3^e éd.).

Effet d'utilisation de l'EIS (2^e éd.) sur les pratiques d'évaluation

Les défis identifiés par les répondantes et leurs suggestions d'amélioration pour les domaines de l'outil s'entrecoupent beaucoup. Lorsqu'ils sont mis en relation avec les forces et les avantages identifiés par l'outil, il est possible de voir que les opinions varient souvent d'une répondante à l'autre, et se retrouvent parfois même à des pôles opposés. Par exemple, un défi qui revient dans plusieurs domaines est que les items seraient trop généraux et gagneraient à être davantage microgradués. D'autre part, une force recensée est que l'outil est sensible pour évaluer les jeunes enfants ayant des incapacités, que ses items sont bien microgradués et couvre toutes les sphères du développement. Cette perception en particulier concorde avec les études sur la sensibilité de l'outil, qui concluent que l'EIS (2^e éd.) a de forts niveaux de sensibilité (Bricker *et al.*, 2008 ; Bricker, Yovanoff, Capt et Allen, 2003 ; Hsai, 1993). Autre exemple de cette divergence d'opinions : l'adaptabilité de l'outil selon certains types de clientèle. Selon le portrait d'utilisation des répondantes, la majorité des diagnostics rapportés sont le RGD, suivi du TSA et de la DI. Selon plusieurs répondantes, certains items sont moins adaptés pour les jeunes enfants présentant des incapacités plus importantes :

[L'outil a] très peu de stratégies développées pour les enfants ayant des portraits plus complexes (qui sont maintenant la majorité de nos usagers), mais c'est très compréhensible compte tenu du fait que ces mêmes stratégies doivent être adaptées individuellement.

Lorsque l'enfant présente une déficience plus grande, je trouve qu'il est moins adapté.

À l'inverse, une partie des répondantes attribuent une plus grande flexibilité à l'outil :

L'outil EIS peut être utilisé autant avec la clientèle ayant un retard global de développement, qu'ayant une déficience intellectuelle, qu'un TSA. L'outil peut être utilisé avec un enfant ayant de grands défis. Il détaille bien toutes les sphères du développement

En résumé, cette grande variété d'opinions pourrait notamment s'expliquer par les expériences d'utilisation personnelles des utilisateurs et le cadre des services, de même que par la clientèle auprès de laquelle ils utilisent l'outil. Les croyances personnelles des répondantes quant à la fonction de l'outil peuvent également entrer en ligne de compte. L'EIS (2^e éd.) est un programme qui vise à dresser un portrait global des habiletés fonctionnelles des tout-petits à risque de présenter ou présentant des retards de développement ou d'autres incapacités. Ainsi, il apparaît normal que les professionnels spécialisés utilisant l'outil dans un cadre interdisciplinaire identifient des éléments manquants, ou trop spécifiques selon le cas, dans leur domaine d'expertise (p. ex., orthophonie, ergothérapie) :

Ajouter du contenu, surtout pour le niveau 3-6 ans. En tant qu'ergothérapeute, je le trouve incomplet. Par exemple, dans la section 0-3 ans, partie B, il manque des éléments entre les points 4 et 5. Pour ce qui est de la section 3-6 ans, il manque beaucoup d'éléments...

En ce sens, il serait intéressant de documenter les perceptions, les attentes et les croyances personnelles quant à la fonction de l'outil dans les services à l'enfance, et ce, en mettant l'accent sur les types d'emploi, les tâches qui leur sont associées, et en recueillant un échantillon plus grand de professionnels (p. ex., orthophonistes, ergothérapeutes) (la présente étude ne comprenant que deux professionnels). L'étude semble soulever un enjeu en lien avec la délimitation professionnelle et les actes réservés

aux professionnels. À l'inverse, il est plausible que les éducateurs puissent trouver certains items trop spécialisés.

Par la suite, l'EIS (3^e éd.) offre des éléments de réponse aux défis soulevés. En effet, le temps de passation trop long en contexte réel d'évaluation est fréquemment nommé :

La passation est assez longue compte tenu du nombre d'items à évaluer. Certains éléments ne sont pas nécessairement observables dans le quotidien et le manque de collaboration de certains enfants peut rendre le processus d'évaluation long.

Demande quand même assez de temps afin de colliger l'informations professionnels-parents.

La passation est assez longue compte tenu du nombre d'items à évaluer.
[...]

Avoir suffisamment de temps pour voir l'enfant dans ses routines de vie/contexte naturel. Documenter l'ensemble des sphères développementales qu'offre l'outil... par manque de temps, parfois, il m'arrive de documenter seulement la sphère cognitive et sociale... [...]

Les changements apportés à l'EIS (2^e éd.) ont tenu compte de ce fait et, pour simplifier l'outil, le nombre d'items total passera de 464 items à 410 items, et ce, malgré l'ajout de deux nouveaux domaines de développement.

De plus, la troisième édition ne sera pas divisée par tranche d'âge ; elle sera une évaluation continue intégrant le niveau 1 (de 0 à 3 ans) et le niveau 2 (de 3 à 6 ans) en un seul test. Il s'avère que cette nouveauté vient répondre à l'un des points négatifs soulevés de l'utilisation de l'EIS (2^e éd.) :

Quand il y a chevauchement d'âge et d'acquisition entre les deux protocoles et un avancement dans un domaine. Plus de manipulation et doit jouer dans les deux protocoles.

La manipulation de trois livres, se rappeler des critères de réussite.

Difficulté à se retrouver dans les deux formulaires 0-3 et 3-5, car l'enfant avec difficulté ne se situe pas toujours dans son âge développemental dans chacune des sphères.

Cela permettrait également aux intervenants de réduire le temps d'évaluation et d'éliminer les manipulations entre les deux derniers protocoles.

Pour ce qui est du défi associé au contenu, l'EIS (3^e éd.) permet également de répondre à plusieurs préoccupations soulevées. Plusieurs travailleuses ont souligné le fait que les items de l'EIS ne tiennent pas assez compte des dimensions émotionnelles et affectives du développement de l'enfant :

L'EIS ne fait pas allusion à la compréhension et au développement des émotions. De plus EIS ne permet pas de dépister des problèmes de langage ou de communication.

En effet, les acquis faits dans ces domaines à la petite enfance influencent grandement les autres sphères développementales. Ils peuvent notamment soutenir le développement de la confiance et de l'estime de l'enfant, ainsi que des comportements propices à l'apprentissage et à l'adaptation (Ministère de la Famille, 2014). L'EIS (3^e éd.) comprend le domaine socioémotionnel et communication sociale afin de mieux répondre aux connaissances actuelles sur le développement de l'enfant. Ces items permettent notamment d'observer l'expression et l'autorégulation des réponses socioémotionnelles

de l'enfant, de même que sa communication réceptive et expressive. Par ailleurs, le domaine de la communication, qui semble moins bien perçu par les répondantes, connaît des modifications : avec la dimension sociale ajoutée, les items de l'EIS (3^e éd.) se concentrent sur la communication sociale précoce, la communication réceptive expressive, ainsi que l'utilisation sociale du langage.

Un dernier défi identifié était que les items sont peu représentatifs des comportements liés au TSA (p. ex., comportements plus stéréotypés, fonctions exécutives) :

[...] Certains items comportementaux en lien avec le TSA ne sont pas représentés par l'outil (p., ex. fonctions exécutives).

Peu de place au niveau des comportements plus stéréotypés que nous retrouvons chez les TSA, de même que les défis au niveau des comportements (p. ex., agressivités, impulsivité, déficit de l'attention).

En soutien aux utilisateurs, une annexe réservée spécifiquement à l'évaluation des caractéristiques propres aux TSA, complémentaire à l'EIS (3^e éd.), a été développée aux États-Unis (DATA model ; Schwartz, Ashmun, McBride, Scott et Sandall, 2017). Par ailleurs, la nouvelle édition possède plus d'exemples pour assister la cotation. Ils considèrent notamment la diversité culturelle et les éléments technologiques pour se rapprocher encore davantage du contexte de vie réel de l'enfant et de sa famille. Ces accommodations culturelles s'appuient par ailleurs sur les meilleures pratiques en intervention précoce (DÉC, 2014 NAECS/SDE, 2003). Il est prouvé que les interactions

plus sensibles aux diversités cultures, linguistiques et socioéconomiques peuvent aider les intervenants à créer des liens de confiance plus forts (DEC, 2014).

Finalement, un autre défi repéré est que, selon des répondantes, l'outil semble moins adapté pour les jeunes enfants qui présentent des besoins plus importants :

[L'outil a] très peu de stratégies développées pour les enfants ayant des portraits plus complexes (qui sont maintenant la majorité de nos usagers), mais c'est très compréhensible compte tenu du fait que ces mêmes stratégies doivent être adaptées individuellement.

Utile pour faire un comparatif avant/après service d'intervention pour les enfants ayant un profil plus simple (RGD sans autre problématique).

La troisième édition de l'outil prévoit davantage d'items aux extrémités supérieures et inférieures du test afin d'offrir un portrait plus précis des habiletés démontrées par l'enfant et de mieux couvrir le développement des ceux ayant un plus bas ou un plus haut niveau de développement. Par ailleurs, il est prévu que la cotation soit plus raffinée pour les compétences émergentes, nécessitant l'utilisation de notes pour la cote « 1 ». Ce système de cotation amélioré donnera la possibilité aux intervenants de davantage nuancer leurs observations.

Objectif 2

Utilité des items de l'EIS (3^e éd.)

Les résultats portant sur l'utilité de l'AEPS® (3^e éd. ; Johnson *et al.*, dir., sous presse) sont discutés en les comparant avec l'étude de Grisham-Brown, Waddell,

Crawford et Toland (sous presse). En effet, les auteurs américains ont passé en revue les résultats de trois études portant sur l'adéquation technique de l'AEPS® (3^e éd.) ; l'une d'elle se sert du même instrument de collecte, *Utility Survey*, utilisé dans la présente étude.

Domaine de la littératie. À l'instar des résultats de Grisham-Brown *et al.* (sous presse) ($n = 11$), la grande majorité des utilisateurs québécois ($n = 8$) ont coté 3 (« En accord ») ou 4 (« Tout à fait d'accord ») pour les items liés à la littératie. Dans l'étude américaine, tous les items sont cotés 3 (*Agree*) ou 4 (*Strongly Agree*) dans les quatre dimensions par au moins neuf des 11 répondants. Dans le cadre de ce mémoire, les quelques items cotés 1 (« Fortement en désaccord ») ou 2 (« En désaccord ») sont cochés par un seul répondant ; les commentaires laissés ont été considérés dans l'interprétation des résultats et seront précieux pour améliorer la qualité des items de l'EIS (3^e éd.). Toutefois, au Québec, trois items ont été cotés plus sévèrement, c'est-à-dire qu'ils ont été cochés 1 (« Fortement en désaccord ») ou 2 (« En désaccord ») par plus d'un répondant.

Par exemple, pour le niveau B (« Conscience phonologique »), le but 2 (« Segmenter les mots à l'intérieur de mots composés ») et son critère de réussite, de même que le critère de réussite du but 3 (« Segmenter les syllabes de mots de deux à trois syllabes ») seront des items dont la traduction serait à travailler. Les dimensions touchées sont : 1) le but est facile à comprendre et 2) le critère est facile à comprendre. Quant au niveau E (« Écriture »), le but 1 (« "Lit" après avoir lui-même dicté l'histoire d'un livre d'images ») et son critère de réussite ayant plus d'un répondant ayant coté 1 (« Fortement en désaccord »)

») ou 2 (« En désaccord »). Les dimensions touchées sont 1) le but est fonctionnel, 2) le but est enseignable, 3) le but est facile à comprendre et 4) le critère est facile à comprendre.

En résumé, la trop grande complexité de ces items pour les enfants à besoins particuliers, ainsi que leur manque de clarté pour l'évaluateur, sont les éléments qui sont ressortis de l'étude et qui seraient à corriger pour ces items. Il est par ailleurs proposé d'ajouter un exemple afin de faciliter leur compréhension. Les résultats, encore une fois, sont similaires à ceux de Grisham-Brown *et al.*. Les auteurs mentionnent en effet que plusieurs exemples ont été révisés ou développés après la collecte des données afin d'aider à clarifier les items.

Domaine des mathématiques. Pour ce qui est des mathématiques, les résultats des deux études vont dans le même sens. Selon Grisham-Brown *et al.* (sous presse), pour le domaine des mathématiques, un item a reçu la cote de 2 (*Disagree*) ou de 1 (*Strongly Disagree*) par au moins deux répondants sur 11.

Les résultats montrent que la quasi-totalité des utilisateurs québécois ont reçu une cote de 3 (« En accord ») ou de 4 (« Tout à fait d'accord ») pour les items liés aux mathématiques. Aucun item ayant reçu la cote de 2 (« En désaccord ») n'est coché par plus d'un répondant. Aucun item ayant reçu la cote de 1 (« Fortement en désaccord »). Le consensus est unanime : pour les mathématiques, les utilisateurs expérimentés perçoivent que les buts sont fonctionnels, enseignables et faciles, et que les critères de réussite sont

faciles à comprendre. Les items cotés plus faiblement ont des défis quant à leur clarté, avec des suggestions au niveau de la formulation des items. À l'image de la littératie, les quelques items cotés 1 (« Fortement en désaccord ») ou 2 (« En désaccord ») sont cochés par un seul répondant. Les commentaires laissés font ressortir les mêmes préoccupations que pour le domaine de la littératie : la complexité des items et leur manque de clarté. Les commentaires concernent la formulation des items et offrent des pistes d'amélioration possibles pour leur compréhension et leur clarté (ajouter un exemple, simplifier ou modifier le libellé d'un item).

Les préoccupations soulevées par les items des nouveaux domaines semblent refléter les préoccupations relevées quant à l'EIS (2^e éd.) par le premier échantillon de l'étude : certains répondants jugent des items moins adaptés aux enfants ayant un niveau de fonctionnement moins élevé. Il est utile de rappeler que l'EIS est un outil global dont le but est de situer l'enfant dans son développement. Ces items d'évaluation peuvent être adaptés au niveau de capacité de tous les enfants, incluant ceux avec un développement typique, à risque d'avoir un retard de développement ou présentant des besoins plus particuliers. Il apparaît normal que certains items des domaines préscolaires, qui ont des niveaux de difficulté gradués, puissent être plus difficiles sur l'échelle de difficulté, et puissent paraître moins adaptés pour les tout-petits ayant des incapacités. En effet, les concepts tels que la conscience phonologique sont plus complexes à observer pour les intervenants. Dans le cadre de l'étude, les répondants rapportent utiliser l'EIS (2^e éd.) le plus souvent auprès d'enfants présentant des besoins particuliers (29/30). Les items sont

toutefois adaptables, et l'ajout à la cote 1 (« habiletés en émergence ») à l'EIS (3^e éd.) vise à nuancer les critères de réussite et à permettre à tous les enfants, y compris ceux vivant des situations particulières, de se situer selon leurs propres habiletés sans comparaison.

Utilité de l'EIS (3^e éd.) à ses fins prévues

À l'image de l'étude américaine, les résultats démontrent que les utilisateurs jugent que l'EIS (3^e éd.) est utile à ses fins prévues. En effet, la quasi-totalité de l'échantillon a choisi 3 (« En accord ») ou 4 (« Tout à fait d'accord ») ; seul un répondant mis une cote 2 (« En désaccord ») pour : 1) la cotation plus spécifique pour les habiletés émergentes (I/A 1) fournit des informations utiles pour surveiller les progrès de l'enfant ; et 2) les buts de l'EIS (3^e éd.) fournissent des informations utiles pour rendre compte des progrès de l'enfant dans le cadre de votre milieu de travail.

Ainsi, il est possible de conclure que l'EIS (3^e éd.) propose un outil d'évaluation qui correspond globalement aux standards de qualité sur les bonnes pratiques en intervention précoce (DEC, 2014). Tous les répondants indiquent que l'outil peut être facilement administré dans des environnements authentiques. Il est également dit que ses buts fournissent des informations utiles pour identifier les forces de chaque enfant, pour le situer dans son développement et pour surveiller ses progrès.

Par ailleurs, les limites identifiées par les utilisateurs québécois sont similaires de celles de l'étude américaine (Grisham-Brown *et al.*, sous presse). En effet, la faiblesse qui

revient le plus souvent est la longueur de l'échelle combinée (0-3 ans/3-6 ans). Les utilisateurs québécois avancent que le temps nécessaire à sa complétion pourrait poser problème en regard de la réalité du contexte d'intervention. Les utilisateurs américains mentionnent la longueur du test pour l'évaluation du développement de la naissance à six ans.

L'une des forces identifiées dans les deux études est que la cotation plus uniforme est susceptible d'aider la communication entre les professionnels et la compréhension pour le prochain évaluateur de l'enfant. De plus, il est mentionné à deux reprises que les critères des items sont généralement « plus clairs » et « très bien détaillés », ce qui permettrait une cotation plus uniforme entre les intervenants et faciliterait la compréhension des informations transmises. Il est aussi noté que le détail et la clarté des items, notamment des critères de réussite et des exemples fournis, sont des éléments appréciés. Il en est de même pour les ajouts au système de cotation.

Forces et limites de l'étude

Pour clore ce chapitre, la présente étude comporte certaines forces et limites qui doivent être discutées. La mise en œuvre de l'étude a également fait ressortir des défis qui seront abordés dans les prochaines lignes.

Forces

D'abord, l'étude puise ses données auprès de plusieurs territoires québécois qui utilisent quotidiennement l'EIS (2^e éd.) dans leur pratique d'évaluation. Les perceptions des travailleurs des services à l'enfance ont été documentées ; ils ont eu la possibilité de s'exprimer librement sur la pertinence sociale et pratique de l'instrument, ainsi que sur les aspects à conserver ou à améliorer pour la nouvelle édition. Ce mémoire permet également de valoriser leur travail et met en lumière toute l'importance de l'évaluation authentique dans les services offerts aux jeunes enfants.

Ensuite, les informations recueillies par les questionnaires couvrent un large éventail d'informations, que ce soit concernant les caractéristiques des travailleurs des services à l'enfance, leur pratique d'évaluation, ou encore les défis qu'ils rencontrent au cours du processus d'évaluation établi.

Pour ce qui est des instruments, le *Questionnaire d'enquête sur la validité sociale des utilisateurs LINK* est déjà validé par la littérature ; son contenu, soit les normes de qualité en évaluation de Bagnato *et al.* (2010), repose sur des pratiques d'évaluation reconnues en intervention précoce (DEC, 2014), ce qui donne une crédibilité supplémentaire aux résultats. En effet, Carter (2010) déplore que les nombreux questionnaires d'évaluation maison sur la validité sociale empêchent la comparaison des études entre elles, ce qui n'est pas le cas ici. Ensuite, dans le cadre du *Questionnaire d'enquête sur l'utilité de l'EIS* (2^e éd.), utiliser un échantillon composé d'experts a

renforcé la probabilité d'obtenir des réponses pertinentes et judicieuses, notamment quant aux nouveaux items de l'EIS (3^e éd.) et à leur praticité en situation réelle d'évaluation (Thorne, 2008). Les deux questionnaires utilisés dans le cadre de ce mémoire ont d'ailleurs déjà été utilisés lors de vastes études américaines, qui ont elles-mêmes été menées par des chercheurs reconnus dans leur domaine (Bagnato *et al.*, 2010, 2014 ; Johnson *et al.*, dir., sous presse).

Finalement, la présente étude explore l'utilité de l'outil d'évaluation de la troisième édition du Programme EIS dans son entièreté (c.-à-d., les items d'évaluation, les procédures d'administration et le système de cotation) pour la première fois en contexte québécois. Puisqu'il s'agit d'une première traduction, les résultats, les commentaires ainsi que les suggestions collectées pourront être utilisés à des fins d'amélioration dans le processus de contre-traduction. Cette étude marque un premier pas vers la possibilité d'une implantation de l'EIS (3^e éd.) dans les services à l'enfance québécois. Cette nouvelle édition serait notamment en mesure de répondre aux défis relevés par les répondants quant à l'utilisation pratique de l'EIS (2^e éd.).

Limites

Tout d'abord, une première réserve quant à l'étude concerne la désirabilité sociale. L'un des défis rencontrés est que le recrutement s'est effectué en période estivale et, par conséquent, un grand nombre de travailleurs des services à l'enfance était en vacances au moment du recrutement et de la première collecte de données. Le taux de participation en

a certainement été influencé. Ainsi, dans le cas des deux objectifs de recherche, le petit échantillon de répondants ($n = 21$, $n = 11$) ne permet pas une généralisation globale des résultats à l'échelle de la province. De surcroît, pour chaque questionnaire administré, plusieurs questions ont présenté des données manquantes, ce qui a pu avoir une incidence sur l'analyse des résultats.

De plus, les échantillons sont uniquement représentatifs des contextes d'utilisation dans les établissements ayant choisi de participer à l'étude. En effet, les établissements peuvent établir leurs propres pratiques d'évaluation d'une région à l'autre, ou encore posséder des variantes dans leur processus clinique. Les diverses façons de faire sont parfois implantées depuis bon nombre d'années. Une fois encore, même s'ils fournissent un aperçu de la réalité des milieux de pratique, les résultats de l'étude ne sont pas généralisables à l'ensemble des services à l'enfance du Québec. Ceci est encore plus vrai pour les éducatrices de CPE qui ont complété le *Questionnaire d'enquête sur la validité sociale des utilisateurs LINK*, qui compose seulement 19 % (4/21) de l'échantillon total du premier objectif de recherche.

En ce qui concerne les instruments, le *Questionnaire d'enquête sur la validité sociale des utilisateurs LINK* comprend une section spécifique à la validité de contenu ; les questions comprises à cette section reposent sur la définition de Fermanian (1996), qui se caractérise par trois concepts : l'organisation hiérarchique, la représentativité et la pertinence des items. Cependant, la présente étude explore uniquement les deux premiers

concepts. Pour peindre un portrait plus complet de la validité de contenu de l'EIS (2^e éd.), il aurait été intéressant de documenter la pertinence des items de façon systématique. Aussi, le questionnaire explore la validité de contenu de façon plus superficielle, en incluant seulement les niveaux des domaines de l'EIS (2^e éd.). Étendre les questions non seulement aux domaines, mais également aux autres items (buts et objectifs), aurait fourni un tableau plus fidèle de l'outil. Cela aurait également permis une meilleure comparaison entre les items des deuxième et troisième éditions.

Suite à la lecture des commentaires laissés à la section 11 du *Questionnaire d'enquête sur la validité sociale des utilisateurs LINK* (à savoir, la section portant sur les effets de l'utilisation de l'EIS [2^e éd.] sur les pratiques d'évaluation), il semble que le libellé des questions à développement manquait de clarté ou de précision, ou encore que leur sens se ressemblait trop fortement. En effet, plusieurs réponses étaient répétitives d'une question à l'autre, sans distinction pour les formulations distinctes de chaque question (p. ex., « Quel(s) désavantage(s) voyez-vous à l'utilisation de l'EIS [2^e éd.] pour évaluer de jeunes enfants présentant des besoins particuliers ? » / « Quel(s) défi(s) avez-vous rencontré(s) lors de vos premières évaluations avec l'EIS [2^e éd.] » ?).

Par la suite, une autre limite de l'étude a trait à la norme *Données probantes* du *Questionnaire d'enquête sur la validité sociale des utilisateurs LINK*. En effet, les répondantes ont été interrogées quant à savoir si l'EIS (2^e éd.) dispose d'une base de données probantes explicites (c.-à-d., si le matériel a été conçu, développé et validé sur le

terrain pour les jeunes enfants, en particulier ceux ayant des besoins particuliers). Cependant, quelles étaient leurs connaissances initiales sur le processus d'élaboration et de validation psychométrique de l'EIS (2^e éd.), ou encore sur les bonnes pratiques en évaluation ? Il leur a été demandé de se positionner, mais pas de définir ce qu'elles considèrent être de bonnes pratiques. Notamment, il aurait été pertinent de s'enquérir de leur connaissance personnelles quant aux normes et aux pratiques d'évaluation établies par les organisations professionnelles en petite enfance, et ce, dès le début de l'étude.

Il faut être conscient que les informations amassées dans le cadre de l'étude sont de nature subjective. Il est ainsi sage de considérer les résultats avec prudence, car ils ne sont peut-être pas représentatifs de l'ensemble des opinions possible quant à la pertinence de l'EIS (2^e éd.) dans les services à l'enfance au Québec.

Conclusion

Le présent chapitre présente la conclusion de ce mémoire. Une synthèse des résultats y est tout d'abord illustrée. Aussi, des recommandations et des pistes de réflexion pour d'éventuelles recherches y sont avancées.

Synthèse des résultats

L'étude visait à documenter la validité sociale et la validité de contenu de l'outil d'évaluation du Programme EIS (2^e éd.) auprès d'un échantillon de travailleurs des services à l'enfance du Québec. Elle visait également à explorer comment certains utilisateurs expérimentés de l'EIS (2^e éd.) perçoivent l'utilité de la troisième édition. Ainsi, l'étude offre des données supplémentaires sur les qualités psychométriques de l'EIS (2^e éd.) en contexte québécois. Elle marque également le début d'une série d'études sur les qualités psychométriques de l'EIS (3^e éd.) en contexte québécois, notamment afin de déterminer son utilité réelle et de faciliter son éventuelle implantation.

Tout d'abord, les résultats de l'étude soutiennent l'usage de l'EIS (2^e éd.) en contexte d'évaluation dans les services à l'enfance au Québec. Ils fournissent également des données préliminaires sur la validité psychométrique de l'EIS (3^e éd.).

La première partie des résultats concerne le premier objectif de recherche. Sur le

plan de la validité sociale, il est observé que les moyennes globales des normes de qualité de l'EIS (2^e éd.) sont significativement élevées (« Acceptable », « Notable » ou « Exemplaire »), selon la majorité des travailleuses des services à l'enfance, et ce, particulièrement au niveau de l'*Utilité* et de la *Sensibilité*. Toutefois, les normes détenant une moyenne inférieure à 3 sont : *Authenticité*, *Collaboration* et *Données probantes*.

En ce qui concerne la validité de contenu, les résultats obtenus rapportent que les niveaux des domaines de l'EIS (2^e éd.) sont perçus en nombre suffisant pour refléter adéquatement le développement de l'enfant (concept de représentativité). Plus précisément, le domaine adaptatif démontre le plus haut niveau de représentativité (en nombre suffisant), tandis que le domaine de la motricité fine présente le plus faible niveau de représentativité (en nombre insuffisant). Finalement, le domaine qui, selon les travailleuses, présente un trop grand nombre de niveaux comparativement aux autres domaines est la communication (trop nombreux). En ce qui concerne le concept d'organisation hiérarchique, la totalité des travailleuses a coché que l'ensemble des niveaux de l'EIS (2^e éd.) (p. ex., motricité fine et globale, adaptatif, cognitif, communication, social) sont organisés de façon hiérarchique (2^e éd.), soit de l'énoncé le plus facile au plus difficile.

Ensuite, les analyses ont permis d'identifier certains impacts négatifs et positifs de l'utilisation de l'EIS (2^e éd.) sur les pratiques d'évaluation des répondantes. Par exemple, les défis les plus relevés par les travailleuses traitent du temps de passation de l'évaluation,

de la division par tranche d'âge (pas d'âge développemental), de même que sur certains aspects des items. La plupart des changements et des ajouts faits à la troisième édition semblent répondre aux critiques des répondants quant à l'EIS (2^e éd.) et refléter les améliorations qu'ils ont proposées : une évaluation continue associant le niveau 1 (0-3 ans) et le niveau 2 (3-6 ans) en un seul test ; un contenu élargi dans deux nouveaux domaines (littératie et mathématique) ; plus d'items aux extrémités supérieures et inférieures du test ; une cotation plus raffinée pour les compétences émergentes, nécessitant l'utilisation de notes pour des scores de « 1 » ; des critères plus détaillés et clairs ; ainsi que plus d'exemples pour assister la cotation.

Également, plusieurs forces ont été soulignées, à savoir que l'EIS (2^e éd.) leur permet de bien situer l'enfant dans son développement, de suivre et représenter ses progrès quotidiens, de collaborer avec la famille et les équipes interdisciplinaires, de même que d'évaluer une diversité de clientèles, notamment les jeunes enfants présentant des besoins particuliers. Point positif, un bon nombre de répondantes ont observé des changements positifs en lien avec leur pratique d'évaluation depuis leur utilisation de l'EIS (2^e éd.).

Dans le cadre du second objectif de recherche, il est constaté de prime abord que la grande majorité des utilisateurs expérimentés donnent une cote 3 (« En accord ») ou 4 (« Tout à fait d'accord ») pour les items de l'EIS (3^e éd.), et ce, pour les domaines de la littératie et des mathématiques. Globalement, les buts ont été jugés fonctionnels, enseignables et faciles à comprendre, tandis que les critères de réussite ont été jugés faciles

à comprendre. Par ailleurs, une tendance s'observe sur le plan des items moins bien cotés ; les défis relevés par les répondants touchent la clarté et la précision des items, de même que le niveau de complexité parfois moins adapté pour une clientèle avec des handicaps plus importants. Ces résultats sont encourageants dans le sens où l'EIS (3^e éd.) est encore en cours de traduction ; les commentaires et les suggestions des répondants seront pris en considération pour améliorer la formulation et l'applicabilité pratique des items en contexte francophone. La présente étude contribuera ainsi à garantir que les pratiques d'évaluation auprès des tout-petits reposent sur des outils de qualité.

Recommandations et recherches futures

Dans une perspective de continuité, il serait intéressant d'explorer plus concrètement ce qu'impliquerait une implantation de la troisième édition dans les services en petite enfance et d'observer comment elle pourrait être utile pour les équipes interdisciplinaires. Il serait aussi pertinent de s'intéresser aux particularités du processus clinique par établissement et d'établir comment les pratiques d'évaluation diversifiées influencent concrètement l'utilisation de l'outil et les perceptions de ses utilisateurs.

Aussi, il serait pertinent d'examiner davantage les pratiques d'évaluation des travailleurs des services à l'enfance, ainsi que les variations existantes selon les régions et les établissements du réseau de la santé et des services sociaux du Québec. Les perceptions quant à l'utilité de l'instrument ont été recueillies, mais comment les intervenants pivots planifient-ils leur pratique ? Qu'est-ce qui est systématiquement envisagé lors de

l'observation de l'enfant ? Quelles sont les méthodes de collecte d'informations privilégiées ? En outre, en documentant les diversités de pratiques entre les CISSS/CIUSSS, il serait possible de mieux comprendre l'influence des pratiques sur les perceptions quant à l'utilité de l'EIS (2^e éd.). Ainsi, une étude future pourrait au préalable enquêter sur les pratiques et les procédures cliniques utilisées, par exemple à l'aide d'un questionnaire adressé à la direction des services des établissements ciblés.

De plus, il est possible de se demander dans quel but l'EIS (2^e éd.) est présentement utilisé et comment cette utilisation est perçue. Bien qu'il soit conçu pour évaluer le développement de l'enfant de façon globale, et qu'il n'est donc pas un outil d'évaluation diagnostique détaillé à l'usage des professionnels, plusieurs limites identifiées dans l'étude concernent le manque d'items plus poussés quant à la motricité et le langage.

Par ailleurs, il est indéniable que les éditions de l'EIS rejoignent les principes directeurs de l'évaluation psychoéducative (Lemire *et al.*, 2018). Ultimement, l'EIS (2^e éd.) est une évaluation authentique utile aux fins d'intervention, qui favorise la participation des milieux de vie de l'enfant et qui encourage les possibilités d'apprentissage dans ses environnements naturels. Son utilisation repose également sur le vécu partagé, qui est un pilier fondamental de la pratique psychoéducative et de l'identité professionnelle du psychoéducateur (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ], 2018 ; Renou, 2014). Le choix d'adopter une approche d'évaluation

recommandée par la littérature, validée sur le terrain et qui mise sur l'observation fonctionnelle de l'enfant dans ses routines et ses activités de la vie quotidienne semble être une avenue prometteuse pour la profession. Dans les années à venir, quelle place pourrait revêtir le psychoéducateur dans l'implantation de l'EIS (3e éd.) auprès des milieux d'intervention précoce du Québec ? Imbriquer plus systématiquement l'usage de l'outil dans la formation initiale et continue en psychoéducation pourrait être un bon moyen d'assurer les compétences en évaluation et de se démarquer des autres professionnels.

Dans une optique de collaboration et de partenariat, éléments essentiels dans le processus d'évaluation, il serait également intéressant de recueillir l'avis des parents sur l'EIS (3e éd.) afin de valider les perceptions des utilisateurs expérimentés. Aussi, une amélioration à l'étude serait d'aller cibler davantage les milieux de garde ; il a été remarqué qu'une grande partie des milieux de garde sollicités n'ont jamais été en contact avec l'EIS. Il n'est pas connu pour toutes les régions du Québec.

Références

American Educational Research Association, American Psychological Association et National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: AERA.

Bagnato, S. J. (2005). The authentic alternative for assessment in early intervention: An emerging evidence-based practice. *Journal of Early Intervention*, 28(1), 17–22. <https://doi.org/10.1177/105381510502800102>

Bagnato, S. J., Goins, D. D., Pretti-Frontczak, K. et Neisworth, J. T. (2014). Authentic assessment as “best practice” for early childhood intervention: National consumer social validity research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(2), 116–127. <https://doi.org/10.1177/0271121414523652>

Bagnato, S. J., McLean, M., Macy, M. et Neisworth, J. T. (2011). Identifying instructional targets for early childhood via authentic assessment: Alignment of professional standards and practice-based evidence. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 243–253. <https://doi.org/10.1177/1053815111427565>

Bagnato, S. J., Neisworth, J. T. et Pretti-Frontczak, K. (2010). *LINKing authentic assessment and early childhood intervention: Best measures for best practices* (2^e éd.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Bailey, E. et Bricker, D. (1986). A psychometric study of a criterion-referenced assessment instrument designed for infants and young children. *Journal of the Division of Early Childhood*, 10(2), 124–134. <https://doi.org/10.1177/105381518601000204>

Bigras, N., Lemay, L. et Tremblay, M. (2012). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1–18.

Boivin, M., Hertzman, C., Boyce, W. T., Fleming, A., MacMillan, H., Odgers, H., ... Trocmé, N. (2012). *Early childhood development*. Ontario, CA: Royal Society of Canada/Canadian Academy of Health Sciences Expert Panel. Repéré à https://rsc-src.ca/sites/default/files/images/ECD%20Report_2.pdf

- Bricker, D. (2002). *Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children* (2^e éd.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Bricker, D. (2006). *Programme d'évaluation, d'intervention et de suivi. Tome 1 : guide d'utilisation et tests : 0 à 6 ans*. Traduction et adaptation auprès d'une clientèle québécoise sous la direction de C. Dionne en collaboration avec C.-A. Tavarès et C. Rivest. Montréal, QC: Chenelière McGraw Hill.
- Johnson, J. J., Waddell, M., Dionne, C. et Macy, M. (dir.) (accepté). *Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children. AEPS Test* (3^e éd.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Bricker, D., Yovanoff, P., Capt, B. et Allen, D. (2003). Use of a curriculum-based measure to corroborate eligibility decisions. *Journal of Early Intervention*, 26(1), 20–30. <https://doi.org/10.1177/105381510302600102>
- Carter, L. S. (2010). *The social validity manual: A guide to subjective evaluation of behavior interventions in applied behavior analysis*. Londres, R.-U.: Academic Press.
- Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec. (2020). *Plan d'organisation 2018-2021* (3^e éd.). Trois-Rivières, QC: CIUSSS MCQ. Repéré à <https://ciusssmcq.ca/telechargement/921/plan-d-organisation-du-ciusss-mcq-2018-2021>
- Christie, J. F. et Roskos, K. A. (2013). Le potentiel du jeu dans le développement de la littératie précoce. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 1–7. Repéré à <https://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/77/le-potentiel-du-jeu-dans-le-developpement-de-la-litteratie-precoce.pdf>
- Claessens, A., Duncan, G. et Engel, M. (2009). Kindergarten skills and fifth-grade achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review*, 28(4), 415–427. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2008.09.003>
- Clément, C. et Schaeffer, E. (2010). Évaluation de la validité sociale des interventions menées auprès des enfants et adolescents avec un TED. *Revue de Psychoéducation*, 39(2), 207–218.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à https://www.aqcpe.com/content/uploads/2016/11/cse_rapport_2012.pdf

- Creswell, J. W. (2014). *Research desing: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3^e éd.). Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- Culatta, B., Kovarsky, D., Theadore, G., Franklin, A. et Timler, G. (2003). Quantitative and qualitative documentation of early literacy instruction. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(2), 172–88. <https://doi.org/10.1044/1058-0360>
- D'Agostino, J., Karpinski, A. et Welsh, M. (2011). A method to examine content domain structures. *International Journal of Testing*, 11(4), 295–307. <https://doi.org/10.1080/15305058.2011.570885>
- Dionne, C., Chatenoud, C., Boutet, M., Rousseau, M., Rivest, C. et Lemire, C. (2015). Implantation du programme d'évaluation, d'intervention et de suivi (EIS) dans un milieu inclusif. *Revue internationale de communication et socialisation*, 2(2), 74–87.
- Division for Early Childhood. (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education 2014*. Repéré à <http://www.dec-sped.org/recommendedpractices>
- Dubé, A. C. (2019). *Développer, expérimenter et évaluer un guide visant à mobiliser, accompagner et instrumenter les pratiques inclusives pour tous les enfants en services de garde éducatifs à l' enfance dans les domaines de la motricité, de la littératie et du développement social* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Early Intervention Management and Research Group. (2018). *Programme Évaluation Intervention Suivi (EIS)/Assessment Evaluation, and Programming System (AEPS-3): Experimental version*. Repéré à <http://aepslinkedssystem.com/emrg.html>
- Fermanian, J. (1996). Évaluer correctement la validité d'une échelle : les nombreux pièges à éviter. *Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique*, 44(3), 278–286.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Franzone, E. (2010). *Naturalistic intervention for children and youth with autism spectrum disorders: Online training module*. Columbus, OH: Ohio Center for Autism and Low Incidence. Repéré à <http://www.autisminternetmodules.org>.

- Gao, X. (2008). *Validity of an authentic assessment in order to report young children's accountability data on early language, literacy and pre-math areas* (Thèse de doctorat inédite). Université du Kentucky.
- Gao, X. et Grisham-Brown, J. (2011). The use of authentic assessment to report accountability data on young children's language, literacy and pre-math competency. *International Educational Studies*, 4(2), 41–53. <https://doi.org/10.5539/ies.v4n2p41>
- Glascoe, F. P. et Shapiro, H. L. (2008). *Introduction to developmental and behavioral screening*. Repéré à <http://dbpeds.org>
- Gouvernement du Québec. (1997). *Nouvelles dispositions de la Politique familiale : les enfants au cœur de nos choix*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à <https://www.aqcpe.com/content/uploads/2016/05/les-enfants-au-coeur-de-nos-choix-politique-familiale-1997.pdf>
- Grisham-Brown, J., Waddell, M., Crawford, R. et Toland, M. (sous presse). *Psychometric properties of the Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children, 3rd Edition (AEPS-3)*. Manuscrit soumis pour publication.
- Grisham-Brown, J. (2017). *AEPS-3 – Utility Survey*. Document inédit, Chaire UNESCO dépistage et évaluation du développement des jeunes enfants, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Grisham-Brown, J. L., Pretti-Frontczak, K. et Hallam, R. (2008). Measuring child outcomes using authentic assessment practice. *Journal of Early Intervention*, 30(4), 207–281.
- Hamilton, D. (1995). *The utility of the Assessment, Evaluation, and Programming System in the development of quality IEP goals and objectives for young children, birth to three, with visual impairments* (Thèse de doctorat inédite). Université de l'Oregon.
- Hawkins, R. P. (1991). Is social validity what we are interested in? Argument for a functional approach. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 205–213. <https://doi.org/10.1901/jaba.1991.24-205>
- Hsia, T.-H. (1993). *Evaluating the psychometric properties of the Assessment, Evaluation, and Programming System for 3 to 6 years: AEPS test 3 to 6 years (AEPS test)* (Thèse de doctorat inédite). Université de l'Oregon.
- Institut de la statistique du Québec. (2014). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs – Grandir en qualité 2014*. Québec, QC: ISQ.

- Institut de la statistique du Québec. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Québec, QC: ISQ.
- Jourdan-Ionescu, C. (2003). L'intervention précoce et les programmes de prévention. Dans M. J. Tassé et D. Morin (dir), *La déficience intellectuelle* (p. 161–181). Boucherville, QC: Gaëtan Morin Éditeur.
- Keilty, B., LaRocco, D. J. et Casell, F. B. (2009). Early interventionists' reports of authentic assessment methods through focus group research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(4), 244–256. <https://doi.org/10.1177/0271121408327477>
- Lemire, C. (2013). *Fidélité et de validité de contenu des nouveaux domaines : littératie et numératie du programme Évaluation Intervention Suivi (EIS)* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lemire, C., Poitras, M. et Dionne, C. (2019). Évaluation authentique en intervention précoce et importance de la complémentarité entre l'évaluation fonctionnelle et normative en psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 69–88. <https://doi.org/10.7202/1060007ar>
- Macy, M., Bagnato, S. J., Macy, R. S. et Salaway, J. (2015). Conventional tests and testing for early intervention eligibility: Is there an evidence base? *Infants & Young Children*, 28(2), 182–204. <https://doi.org/10.1097/iy.0000000000000032>
- Macy, M. G., Bricker, D. D. et Squires, J. K. (2005). Validity and reliability of a curriculum-based assessment approach to determine eligibility for Part C services. *Journal of Early Intervention*, 28(1), 1–16.
- Meisels, S. J. (2007). Accountability in early childhood: No easy answers. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox et K. L. Snow (dir.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (p. 31–47). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Ministère de la Famille. (2016). *Répertoires des services de garde par région administrative*. Repéré à <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/parents/localisateur/Pages/liste.aspx>
- Ministère de la Famille et des Aînés. (2010). *Données comparatives sur les politiques familiales du Québec et celles des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économique*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à <https://www.mfa.gouv.qc.ca/...>

- Ministère de la Famille. (2019). *Portrait des services de garde*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/portrait/Pages/index.aspx>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2016). *Cadre de référence des établissements publics du réseau de la santé et des services sociaux pour l'autorisation d'une recherche menée dans plus d'un établissement*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à <https://www.msss.gouv.qc.ca/...>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2019). *L'autorisation de réaliser une recherche dans un établissement public du RSSS*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à <https://www.msss.gouv.qc.ca/...>
- Myre-Bisaillon, J., Villemagne, C., Puentes-Neuman, G., Dionne, C., Raïche, G. et Louis, R. (2010). *Évaluation des impacts du PAÉLÉ dans les milieux défavorisés : rapport scientifique intégral* (Rapport n° 2007-EL-118328). Rapport de recherche adressé aux Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC), Université de Sherbrooke, QC.
- National Association for Education of Young Children et National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education. (2003). *Early childhood curriculum assessment and program evaluation. National Association for Education of Young Children*. Repéré à <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/pscape.pdf>.
- National Association for the Education of Young Children. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs service children birth through age 8*. Washington, DC: NAEYC.
- Observatoire des tout-petits. (2018). *Petite enfance : la qualité des services éducatifs au Québec*, Montréal, Québec: Observatoire des tout-petits.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec*. Montréal, QC: OPPQ.
- Pluye, P., Bengoechea, E. G., Granikov, V., Kaur, N. et Li Tang, D. (2018). Tout un monde de possibilités en méthodes mixtes : revue des combinaisons des stratégies utilisées pour intégrer les phases, résultats et données qualitatifs et quantitatifs en méthodes mixtes. Dans M. Bujold, Q. Nha Hong, V. Ridde, C. J. Bourque, M. J. Dogba, I. Vedel et P. Pluye (dir.), *Cahiers scientifiques de l'ACFAS : vol. 117. Actes présentés dans le cadre du 84^e congrès annuel de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS)* (p. 29–48). Montréal, QC: ACFAS.

- Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs : une analyse, une conception, une histoire*. Montréal, QC: Béliveau éditeur.
- Schwartz, I., Ashmun, J., McBride, B., Scott, C. et Sandall, S. (2017). *The DATA model for teaching preschoolers with autism*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Simard, M., Lavoie, A. et Audet, N. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017*. Québec, QC: Institut de la statistique du Québec. Repéré à <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle-2017.pdf>
- Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S. et McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention*, 37(1), 69–97. <https://doi.org/10.1177/1053815115595461>
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Thorne S. (2008). *Interpretive description*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Thurman, S. K. et McGrath, M. C. (2008). Environmentally based assessment practices: Viable alternatives to standardized assessment for assessing emergent literacy skills in young children. *Reading & Writing Quarterly*, 24(1), 7–24. <https://doi.org/10.1080/10573560701753021>
- Université du Québec à Trois-Rivières. (2019). *Outils pédagogiques et technologiques. Banque interactive de questions*. Repéré à <https://www.uqtr.ca/soutienpedagogique/outilspedagogiqueettechno.shtml>
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding his heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203–214.

Appendice A

Questionnaire d'enquête sur la validité sociale des utilisateurs LINK

Questionnaire d'enquête sur la validité sociale des utilisateurs LINK

LINK Consumer Social Validity Survey Form

Bagnato, Neisworth et Prett-Frontczak (2010)

Traduit et adapté par C. Dionne, A. Paquet et M.-J. Braconnier
avec l'autorisation des auteurs

Section 1 :

Données sociodémographiques :

1. Je suis :
 - ☐ Une femme
 - ☐ Un homme
 - ☐ Je ne veux pas répondre

2. À quel groupe d'âge appartenez-vous ?
 - ☐ 16-19 ans
 - ☐ 20-29 ans
 - ☐ 30-39 ans
 - ☐ 40-49 ans
 - ☐ 50-59 ans
 - ☐ 60 ans et plus

3. Quelle est votre origine ethnique ou raciale ?
 - ☐ Blanc/Caucasien
 - ☐ Noir
 - ☐ Latino ou Hispanique
 - ☐ Asiatique
 - ☐ Autochtone/Premières nations/Métis
 - ☐ Autre, précisez : _____

4. Quel est votre niveau de scolarité ?
 - ☐ Moins d'une 7^e année
 - ☐ Études secondaires partiellement complétées
 - ☐ Diplôme d'études secondaires obtenu

- ☐ Études collégiales partiellement complétées
- ☐ Diplôme d'études collégiales obtenu
- ☐ Études professionnelles partiellement complétées
- ☐ Diplôme d'études professionnelles obtenu
- ☐ Études universitaires partiellement complétées
- ☐ Diplôme d'études universitaires obtenu
- ☐ Autre, précisez : _____

5. Veuillez spécifier votre titre d'emploi.

- ☐ Étudiant
- ☐ Éducateur à l'enfance
- ☐ Éducateur spécialisé
- ☐ Spécialiste en activité clinique
- ☐ Psychoéducateur
- ☐ Psychologue
- ☐ Conseiller pédagogique en milieu de garde
- ☐ Agent-conseil en soutien pédagogique et technique (ACSPT)
- ☐ Direction de services de garde
- ☐ Autre, précisez : _____

6. Depuis combien d'années exercez-vous votre emploi à ce titre ? Indiquez un nombre entier (p. ex., 2 ans = 2). _____

7. Dans quelle(s) région(s) administrative(s) du Québec travaillez-vous ?

- ☐ Bas-Saint-Laurent
- ☐ Saguenay–Lac-Saint-Jean
- ☐ Capitale-Nationale
- ☐ Mauricie
- ☐ Estrie
- ☐ Montréal
- ☐ Outaouais
- ☐ Abitibi-Témiscamingue
- ☐ Côte-Nord
- ☐ Nord-du-Québec
- ☐ Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine
- ☐ Chaudière-Appalaches
- ☐ Laval
- ☐ Lanaudière

- ☐ Laurentides
☐ Montérégie
☐ Centre-du-Québec
8. Dans quel milieu travaillez-vous ?
☐ CISSS/CIUSSS
☐ Milieu de garde (p. ex., CPE)
☐ Aucun de ces milieux
9. Travaillez-vous auprès d'enfants âgés de 0 à 6 ans présentant des besoins particuliers ou en avez-vous déjà accueilli dans votre milieu de travail¹ ?
☐ Oui ☐ Non
10. Combien d'années d'expérience avez-vous auprès d'enfants présentant des besoins particuliers ?
☐ Moins de 6 mois
☐ 6 mois-1 an
☐ 1-2 ans
☐ 2-5 ans
☐ 5 ans et plus
☐ Je n'ai pas d'expérience
11. Utilisez-vous ou avez-vous déjà utilisé l'EIS (2^e éd.) pour observer ou évaluer un enfant, le situer dans son développement ? Cochez ce qui s'applique à votre pratique :
☐ J'utilise l'ensemble du Programme EIS (2^e éd.), incluant le *Protocole d'évaluation de l'enfant* (0-3 ans/3-6 ans) et son curriculum d'activités
☐ J'utilise le *Protocole d'évaluation de l'enfant* (0-3 ans/3-6 ans) du Programme EIS (2^e éd.)
☐ J'utilise la grille d'observation *Représentation visuelle des progrès de l'enfant*, c.-à-d. un *continuum* de développement tiré du Programme EIS (2^e éd.)
☐ Je n'utilise pas le Programme EIS (2^e éd.), ou tout instrument qui y est associé, pour observer ou évaluer dans le cadre de ma pratique
12. Dans le cadre de quel programme utilisez-vous l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) ?
☐ Programme en services d'adaptation/réadaptation. Si possible, précisez le nom du programme (p. ex., programme ICI) : _____
☐ Programme éducatif des services de garde du Québec *Accueillir la petite enfance*
☐ Autre, précisez : _____

¹ Le terme « enfants présentant des besoins particuliers » est utilisé pour désigner tout enfant à risque de présenter des retards de développement ou présentant une déficience intellectuelle (DI), un retard global du développement (RGD), un trouble du spectre de l'autisme (TSA) ou une déficience physique, sensorielle ou langagière.

13. Combien d'années d'expérience avez-vous avec l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) ?

- ☐ Moins de 6 mois
- ☐ 6 mois-1 an
- ☐ 1-2 ans
- ☐ 2-5 ans
- ☐ 5 ans et plus

14. Avez-vous déjà :

- ☐ Participé au processus de validation de l'EIS (2^e éd.)
- ☐ Joué un rôle dans l'implantation de l'EIS (2^e éd.) dans votre milieu de pratique
- ☐ Soutenu ou conseillé dans le cadre de la formation initiale ou continue en lien avec l'EIS (2^e éd.)
- ☐ Je n'ai fait aucune des actions précédemment nommées

15. Seriez-vous intéressé à participer à la 2^e phase de cette recherche ? Votre participation impliquerait de :

- participer à une formation d'initiation sur la nouvelle édition de l'EIS (3^e éd., Johnson *et al.*, dir., sous presse) et de ;
- remplir un second questionnaire en ligne portant sur l'utilité de l'EIS (3^e éd.).

Si vous acceptez de participer, inscrivez votre adresse courriel dans l'espace prévu à cet effet. Nous vous contacterons pour la suite du projet.

- ☐ Oui, je souhaite participer. Adresse courriel : _____
- ☐ Non, je ne souhaite pas participer

16. Comment avez-vous entendu parler de l'EIS (2^e éd.) pour la première fois ? Cochez toutes les cases qui s'appliquent.

- ☐ Par un collègue
- ☐ Par un professionnel
- ☐ Dans une formation offerte par mon milieu de travail
- ☐ Autre, précisez : _____

Section 2 :

Programme EIS (Évaluation, Intervention, Suivi) (Bricker, 2006), adapté de l'anglais *Assessment Evaluation Programming System (AEPS®), Second Edition* (Bricker, 2002) :

17. À quelle fréquence utilisez-vous l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.)² ?
- ☐ Au moins une fois par semaine
 - ☐ 6-12 fois par an
 - ☐ 2-5 fois par an
 - ☐ Une fois par jour
18. Pour quels enfants utilisez-vous l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) ? Cochez TOUTES les cases qui s'appliquent.
- ☐ Enfants présentant un développement typique
 - ☐ Enfants à risque de présenter des besoins particuliers (sans diagnostic)
 - ☐ Enfants avec incapacité
19. Si vous avez coché « enfants avec incapacité » à la question précédente, précisez en cochant TOUTES les cases qui s'appliquent :
- ☐ Retard global du développement (RGD)
 - ☐ Déficience intellectuelle (DI)
 - ☐ Trouble du spectre de l'autisme (TSA)
 - ☐ Déficience physique
 - ☐ Déficience sensorielle
 - ☐ Trouble développemental du langage/dysphasie
 - ☐ Autre, précisez : _____
20. À quelles fins utilisez-vous l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) ? Cochez TOUTES les cases qui s'appliquent.
- ☐ Dépistage
 - ☐ Si coché, trouvez-vous cela utile/approprié/valable pour le dépistage ?
 - ☐ Déterminer l'admissibilité aux services spécialisés
 - ☐ Si coché, trouvez-vous cela utile/approprié/valable pour l'admissibilité ?
 - ☐ Élaborer ou réviser des plans d'intervention individualisés (PII)/plans de services individualisés (PSI)
 - ☐ Si coché, trouvez-vous cela utile/approprié/valable pour élaborer ou réviser des PII/PSI ?
 - ☐ Planifier les interventions/activités

² Le terme « utilisation » indique que vous avez administré, noté et interprété les résultats de l'évaluation pour au moins un enfant.

- ☐ Si coché, trouvez-vous cela utile/approprié/valable pour élaborer ou réviser des PII/PSI ?
 - ☐ Suivre les progrès de l'enfant
 - ☐ Si coché, trouvez-vous cela utile/approprié/valable pour suivre les progrès de l'enfant ?
 - ☐ Évaluation de programme
 - ☐ Si coché, trouvez-vous cela utile/approprié/valable pour évaluer un programme ?
 - ☐ Rendre compte des progrès de l'enfant à votre milieu de travail
 - ☐ Si coché, trouvez-vous cela utile/approprié/valable pour rendre compte des progrès de l'enfant à votre milieu de travail ?
 - ☐ Rendre compte de vos actions à votre milieu de travail
 - ☐ Si coché, trouvez-vous cela utile/approprié/valable pour rendre compte de vos actions à votre milieu de travail ?
21. Comment avez-vous appris à utiliser l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) ? Cochez le PRINCIPAL moyen. Cochez seulement une case.
- ☐ De façon informelle, d'un collègue (en regardant ou en discutant avec les autres)
 - ☐ Dans le cadre de mes études collégiales ou universitaires
 - ☐ À travers un atelier de formation
 - ☐ De façon autodidacte (en lisant le manuel)
 - ☐ Autre, précisez : _____
22. Quelle est votre raison PRINCIPALE pour utiliser l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) ? Cochez SEULEMENT une case.
- ☐ Permet d'observer l'enfant pendant ses activités quotidiennes, telles que le jeu
 - ☐ Déjà mis en place dans mon milieu
 - ☐ Applicable pour mes enfants
 - ☐ Large portée et séquence du développement
 - ☐ Clair et facile à utiliser
 - ☐ Je suis à l'aise avec l'instrument
 - ☐ Couvre une large tranche d'âge
 - ☐ Inclut la famille ou d'autres professionnels
 - ☐ Est valide et fiable
 - ☐ Correspond à mon programme
 - ☐ Favorise le travail d'équipe et la collaboration
 - ☐ Fournit des informations utiles
 - ☐ Est obligatoire
 - ☐ Me fait sauver du temps

Section 3 :

Acceptabilité : validité sociale ; la valeur sociale ou la pertinence du contenu de l'échelle tel que perçu par les parents et les proches de l'enfant

23. Les items de l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) décrivent-ils des habiletés que la société valorise et considère comme importantes pour le développement des jeunes enfants ?
- ☐ 0) Non ; la plupart des items mettent l'accent sur des habiletés jugées inutiles
 - ☐ 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - ☐ 2) Un peu ; il y a un mélange d'items, certains jugés utiles, d'autres non
 - ☐ 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - ☐ 4) Oui ; la plupart des items identifient des habiletés jugées utiles, appropriées et importantes pour le développement des jeunes enfants
24. Est-ce que les parents et les proches de l'enfant relèvent et reconnaissent qu'il y a une correspondance entre le fonctionnement actuel/progrès de l'enfant et les forces/limitations (c.-à-d., les résultats) identifiées par l'EIS (2^e éd.) ?
- ☐ 0) Non ; les comportements identifiés dans les résultats de l'évaluation ne sont pas facilement observables ou ne correspondent pas aux jugements et aux perceptions des parents et des proches de l'enfant
 - ☐ 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - ☐ 2) Dans une certaine mesure ; la majorité des comportements identifiés dans les résultats de l'évaluation sont facilement observables, mais les parents et les proches de l'enfant peuvent ne pas être d'accord avec les résultats
 - ☐ 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - ☐ 4) Oui ; les comportements identifiés dans les résultats de l'évaluation sont facilement observables par les parents et les proches de l'enfant et correspondent à leurs jugements et à leurs perceptions
25. Les méthodes et les procédures d'évaluation de l'EIS (2^e éd.) sont-elles jugées appropriées et acceptables par les parents et les proches de l'enfant (c.-à-d., qu'elles soutiennent les préférences ou les pratiques familiales/culturelles) ?
- ☐ 0) Non ; les parents et les proches de l'enfant trouvent les méthodes et les procédures d'évaluation inappropriées et inacceptables pour leur enfant
 - ☐ 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - ☐ 2) Parfois ; les méthodes et les procédures d'évaluation sont acceptables pour plusieurs parents et proches de l'enfant, mais certaines procédures peuvent entrer en conflit avec les préférences des familles et/ou les valeurs culturelles
 - ☐ 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - ☐ 4) Oui ; la majorité des parents et des proches de l'enfant jugent les méthodes et les procédures d'évaluation appropriées et acceptables pour leur enfant et leur famille

Section 4 :

Authenticité : mesure pour laquelle le contenu et les méthodes d'évaluation de l'outil font appel à des comportements qui se produisent naturellement dans des situations de la vie quotidienne

26. Dans quelle mesure les habiletés décrites par les items de l'EIS (2^e éd.) sont-elles fonctionnelles et importantes à la participation de l'enfant lors des routines et des activités de la vie quotidienne ?
- ☐ 0) Non fonctionnelles et non importantes ; le contenu des items est principalement composé d'habiletés peu observables et auxquelles l'enfant ne fait habituellement pas recours lors des routines et des activités de la vie quotidienne
 - ☐ 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - ☐ 2) Partiellement fonctionnelles et importantes ; le contenu des items est un mélange de comportements non fonctionnels et de comportements plus fonctionnels qui sont nécessaires à la participation active de l'enfant lors des routines et des activités de la vie quotidienne
 - ☐ 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - ☐ 4) Fonctionnelles et importantes ; la plupart du contenu des items est nécessaire à la participation active de l'enfant lors des routines et des activités de la vie quotidienne
27. Qui effectue l'évaluation et quelles procédures utilisent-ils (comment) pour recueillir les informations ?
- ☐ 0) Une personne inconnue administre le test à l'enfant en utilisant des procédures strictes et contrôlées
 - ☐ 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - ☐ 2) Autant une personne inconnue qu'une personne familière à l'enfant peut utiliser une combinaison de stratégies d'évaluation directe avec procédures strictes et contrôlées que l'observation des comportements de l'enfant dans ses environnements naturels
 - ☐ 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - ☐ 4) Une personne familière à l'enfant effectue l'évaluation principalement par l'observation de l'enfant dans ses environnements naturels
28. Où les informations de l'évaluation sont-elles recueillies ?
- ☐ 0) Principalement à travers des situations de test artificielles et contrôlées
 - ☐ 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - ☐ 2) Les informations sont recueillies à travers une combinaison de procédures artificielles et l'observation dans les environnements naturels
 - ☐ 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - ☐ 4) Presque toutes les informations sont recueillies à travers l'observation des interactions quotidiennes de l'enfant dans le cadre de routines familiales dans son groupe au milieu de garde, à la maison et dans la communauté

Section 5 :**Collaboration : travail d'équipe parent-professionnel et interdisciplinarité**

29. Dans quelle mesure le matériel et les procédures d'évaluation de l'EIS (2^e éd.) permettent-ils aux parents et aux professionnels de travailler ensemble en tant que partenaires ?
- ☐ 0) Pas beaucoup ; le matériel et les procédures d'évaluation mettent l'accent sur des situations d'évaluation séparées par un ou plusieurs professionnels avec une participation superficielle des parents
 - ☐ 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - ☐ 2) Parfois ; le matériel et les procédures d'évaluation soutiennent différentes formes de travail d'équipe, y compris la participation de la famille
 - ☐ 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - ☐ 4) Tout à fait ; le matériel et les procédures d'évaluation sont conçus pour favoriser la collaboration entre les parents et les professionnels
30. Est-ce que le matériel d'évaluation de l'EIS (2^e éd.) est convivial pour la famille ?
- ☐ 0) Non ; le matériel d'évaluation est rempli de jargon spécialisé et n'a pas été développé pour être utilisé par les parents ou les membres de la famille
 - ☐ 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - ☐ 2) Quelque peu ; le matériel d'évaluation a été développé principalement pour un usage professionnel, mais avec du matériel supplémentaire à l'usage des parents
 - ☐ 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - ☐ 4) Oui ; le matériel d'évaluation a été développé spécifiquement pour être utilisé par les parents, c.-à-d. que le matériel est vulgarisé, facile à utiliser, économique et acceptable pour les parents

Section 6 :

Données probantes : l'outil dispose d'une base de données probantes claire pour l'intervention en petite enfance ; matériels conçus, développés et validés sur le terrain pour les jeunes enfants, en particulier ceux ayant des besoins particuliers

31. Est-ce que l'EIS (2^e éd.) et ses procédures d'évaluation sont conformes aux pratiques professionnelles recommandées en petite enfance ?
- ☐ 0) Non ; les items et les procédures d'évaluation ne sont pas conformes aux pratiques professionnelles recommandées
 - ☐ 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - ☐ 2) Un peu ; certains items et procédures d'évaluation respectent les pratiques professionnelles recommandées, mais certains ne respectent pas les normes de pratique, spécialement pour les enfants ayant des besoins particuliers
 - ☐ 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - ☐ 4) Oui ; les items et les procédures d'évaluation représentent les meilleures pratiques professionnelles, car ils ont été conçus spécifiquement pour les jeunes enfants, y compris ceux ayant des besoins particuliers
 - ☐ Ne sait pas
32. Est-ce que l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) a été validé pour répondre à un objectif spécifique en petite enfance, tel que le dépistage, l'éligibilité aux services, la planification, le suivi des progrès, l'évaluation de programme ou la reddition de compte ?
- ☐ 0) Non ; aucune étude n'appuie l'utilisation de l'outil à quelconques fins
 - ☐ 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - ☐ 2) Quelque peu ; un nombre limité d'études sont disponibles pour appuyer l'utilisation de l'outil à des fins spécifiques d'intervention
 - ☐ 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - ☐ 4) Oui ; l'outil a été conçu, développé et validé sur le terrain à des fins spécifiques d'intervention
 - ☐ Ne sait pas
33. Existe-t-il des preuves que, pendant la phase de développement du Programme EIS (2^e éd.), les normes et le processus de validation du volet évaluation incluaient de jeunes enfants ayant des besoins particuliers ?
- ☐ 0) Il n'existe aucune preuve
 - ☐ 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - ☐ 2) Preuves limitées et questionnaires généralement rapportées par des études après-coup
 - ☐ 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4

- ☐ 4) Oui ; il existe des preuves rigoureuses et convaincantes que le développement des normes et le processus de validation terrain de l'EIS (2^e éd.) ont inclus la participation d'enfants ayant des besoins particuliers
- ☐ Ne sait pas

Section 7 :

Multifactorielle : collecte de données à travers plusieurs méthodes, sources, paramètres et occasions

34. Est-ce que l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) permet la collecte d'informations à partir de différents contextes ?
- ☐ 0) Non ; dans un seul contexte
 - ☐ 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - ☐ 2) Parfois ; dans au moins deux contextes
 - ☐ 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - ☐ 4) Oui ; l'outil fait converger l'information provenant de multiples contextes
35. Est-ce que l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) permet la collecte d'informations auprès de plusieurs personnes ?
- ☐ 0) Non ; une seule personne, le plus souvent un professionnel inconnu de l'enfant
 - ☐ 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - ☐ 2) Parfois ; plus d'une personne, mais pas un parent ou un proche de l'enfant
 - ☐ 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - ☐ 4) Oui ; plusieurs personnes réalisent l'évaluation, y compris les membres de l'équipe professionnelle, les parents ou les proches de l'enfant
36. Est-ce que les procédures d'évaluation incluent plusieurs méthodes (p. ex., entrevues, échelles d'évaluation, listes à cocher, évaluations directes, réalisations permanentes) ?
- ☐ 0) Non ; utilisation d'une seule méthode, principalement l'évaluation directe
 - ☐ 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - ☐ 2) Parfois ; utilisation d'au moins deux méthodes, dont une qui est authentique
 - ☐ 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - ☐ 4) Oui ; utilisation de plusieurs méthodes et chacune est authentique
37. Est-ce que l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) peut être utilisé à plusieurs reprises pour faire le suivi des progrès ?
- ☐ 0) Non ; l'outil est conçu pour une seule période d'évaluation ou d'observation
 - ☐ 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - ☐ 2) Oui ; l'outil peut être utilisé à deux reprises (p. ex., au début et à la fin de l'année), mais pas assez souvent pour faire un suivi détaillé des progrès
 - ☐ 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - ☐ 4) Définitivement ; l'outil est conçu pour des évaluations répétées pour un suivi des progrès détaillé

Section 8 :

Sensibilité : disposition séquentielle et densité des items dans la hiérarchie des habiletés, ainsi que la cotation graduée de la performance des enfants sur ces items

38. Comment le contenu de l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) est-il organisé ?

- ☐ 0) Très peu du contenu de l'outil est organisé selon une séquence développementale ou en étapes d'apprentissages connues
- ☐ 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
- ☐ 2) Certains éléments du contenu de l'outil sont organisés en séquences développementales ou en étapes d'apprentissages connues
- ☐ 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
- ☐ 4) La majorité du contenu de l'outil est organisée en séquences développementales ou en étapes d'apprentissages connues

39. Y a-t-il suffisamment d'items à faibles niveaux de fonctionnement pour détecter les progrès/changements ?

- ☐ 0) Non ; l'évaluation contient peu d'items à faibles niveaux de fonctionnement et n'est pas assez sensible pour détecter les petits progrès
- ☐ 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
- ☐ 2) Quelque peu ; l'évaluation contient quelques items à faibles niveaux de fonctionnement, mais les écarts entre les items rendent la détection de petits progrès difficile
- ☐ 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
- ☐ 4) Oui ; l'évaluation contient un nombre suffisant d'items à faibles niveaux de fonctionnement pour détecter les plus petits progrès

40. Quel type de cotation est utilisé ?

- ☐ 0) Une cotation dichotomique, telle que : « Oui, l'enfant démontre l'habileté » ou « Non, l'enfant ne démontre pas l'habileté »
- ☐ 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
- ☐ 2) Une cotation multiple, mais les scores obtenus fournissent peu d'informations sur l'étendue ou les conditions sous lesquelles les habiletés de l'enfant peuvent être observées
- ☐ 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
- ☐ 4) Une cotation multiple et des informations sur l'étendue et les conditions sous lesquelles les habiletés de l'enfant peuvent être observées

Section 9 :

Universalité : conception et/ou adaptation permettant à tous les enfants de démontrer leurs habiletés (c.-à-d., identifie à la fois les points forts/forces et les points faibles/limitations)

41. Est-ce que tous les enfants peuvent démontrer leurs habiletés avec l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) ?
- ☐ 0) Non ; seulement les enfants qui ont un développement typique peuvent démontrer leurs habiletés
 - ☐ 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - ☐ 2) Quelque peu ; plusieurs enfants peuvent démontrer leurs habiletés, mais certaines procédures de l'outil entravent la réponse de l'enfant
 - ☐ 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - ☐ 4) Oui ; tous les enfants peuvent démontrer leurs habiletés avec l'outil ; les procédures de l'évaluation ne pénalisent pas les enfants ayant des besoins particuliers
42. Est-ce que les items de l'évaluation EIS (2^e éd.) reflètent ce que l'enfant peut faire (fonction du comportement) plutôt que la façon dont il le fait ? Par exemple, l'enfant peut utiliser une marchette pour réaliser le but « se déplacer en contournant les obstacles » (adaptation de l'environnement en regard des incapacités de l'enfant).
- ☐ 0) Non ; la majorité des items mettent l'accent sur la façon de démontrer une habileté plutôt que sur sa fonction
 - ☐ 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - ☐ 2) Plusieurs des items mettent l'accent sur la façon de démontrer une habileté plutôt que sur sa fonction
 - ☐ 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - ☐ 4) Oui ; la majorité des items mettent l'accent sur ce que l'enfant peut faire plutôt que sur comment il peut le faire
43. Est-ce que l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) permet l'utilisation de matériel alternatif et multisensoriel ?
- ☐ 0) Non ; l'outil ne permet pas l'utilisation de matériel alternatif ou multisensoriel pour faciliter les réponses de l'enfant
 - ☐ 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - ☐ 2) Parfois ; l'outil permet l'utilisation de matériel alternatif ou multisensoriel pour certains items seulement
 - ☐ 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - ☐ 4) Oui ; l'outil permet l'utilisation flexible de matériel alternatif et multisensoriel pour faciliter les réponses de l'enfant

44. Est-ce que l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) offre à l'enfant plusieurs façons de démontrer ses habiletés ?

- ☐ 0) Non ; l'outil ne permet qu'un mode de réponse préétabli pour tous les enfants sans considérer leurs incapacités
- ☐ 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
- ☐ 2) Parfois ; quelques modifications sont permises pour que l'enfant puisse démontrer ses habiletés malgré ses incapacités fonctionnelles
- ☐ 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
- ☐ 4) Oui ; l'outil permet à l'enfant d'exprimer ses habiletés de n'importe quelle façon qu'il peut

Section 10 :

Utilité : validité ; utilité des échelles et de leur évaluation pour l'atteinte d'objectifs spécifiques d'intervention précoce, spécialement la planification et l'évaluation des interventions

45. Est-ce que les items de l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) peuvent être traduits en buts/objectifs d'intervention ?
- ☐ 0) Non ; les items ne peuvent être ni appris ni traduits en objectifs d'intervention
 - ☐ 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - ☐ 2) Certains items peuvent être traduits en objectifs d'intervention
 - ☐ 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - ☐ 4) Oui ; tous les items peuvent être clairement appris en tant que buts et objectifs d'intervention individuels
46. Est-ce que les résultats de l'évaluation fournissent des informations au sujet de ce qui doit être appris ?
- ☐ 0) Non ; les résultats de l'évaluation ne fournissent pas d'information sur ce que l'enfant doit apprendre ou par où commencer l'intervention
 - ☐ 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - ☐ 2) Quelque peu ; les résultats de l'évaluation fournissent des informations sur ce que l'enfant a besoin d'apprendre ou par où commencer l'intervention
 - ☐ 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - ☐ 4) Oui ; les résultats de l'évaluation fournissent des informations claires sur ce que l'enfant doit apprendre et par où commencer l'intervention
47. Est-ce que l'outil évaluation EIS (2^e éd.) fournit des informations sur comment intervenir ?
- ☐ 0) Non ; l'outil ne guide pas et n'informe pas sur la façon d'intervenir ou d'améliorer le développement de l'enfant
 - ☐ 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2
 - ☐ 2) Quelque peu ; l'outil fournit quelques indications sur la façon d'intervenir ou sur des stratégies qui vont faciliter le développement de l'enfant
 - ☐ 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
 - ☐ 4) Oui ; l'outil fournit des indications spécifiques sur la façon d'intervenir et de promouvoir le développement et l'apprentissage de l'enfant
48. Est-ce que l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) détecte les progrès pendant et après l'intervention ?
- ☐ 0) Non ; les progrès des enfants ne sont pas détectés pendant ou après l'intervention
 - ☐ 1) Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2

- ☐ 2) Quelque peu ; l'outil permet de noter seulement les changements ou les progrès importants après l'intervention
- ☐ 3) Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4
- ☐ 4) Oui ; l'outil permet de détecter les progrès spécifiques autant pendant l'intervention qu'en tant que résultat de l'intervention

Section 11 :

Effets d'utilisation de l'EIS (2^e éd.) sur les pratiques d'évaluation :

49. Quel(s) avantage(s) voyez-vous à l'utilisation de l'EIS (2^e éd.) pour évaluer de jeunes enfants présentant des besoins particuliers ?

50. Quel(s) désavantage(s) voyez-vous à l'utilisation de l'EIS (2^e éd.) pour évaluer de jeunes enfants présentant des besoins particuliers ?

51. Quel(s) défi(s) avez-vous rencontré(s) lors de vos premières évaluations avec l'EIS (2^e éd.) ?

52. Selon vous, comment l'EIS (2^e éd.) facilite votre processus d'évaluation des jeunes enfants ?

53. Qu'est-ce que l'utilisation de l'EIS (2^e éd.) a changé relativement à vos pratiques d'évaluation ?

54. Est-ce que vous conseilleriez l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) à un collègue ?

☐ Oui ☐ Non

Si oui, pourquoi ?

Si non, pourquoi ?

Section 12 :

Questionnaire d'exploration de la validité de contenu des domaines de développement de l'EIS (2^e éd.) (Bricker, 2006)

Cette section a été adaptée du questionnaire *Exploration sur la validité de contenu des nouveaux domaines : numératie et littératie* (Lemire, 2013) avec l'autorisation de l'auteur.

La validité de contenu a pour objectif de vérifier la pertinence et la représentativité des items d'un instrument de mesure (D'agostino, Karpinski et Welsh, 2011 ; Fermanian, 1996 ; Fortin, 2010). Pour l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.), les items sont organisés selon une séquence développementale et doivent représenter des habiletés fonctionnelles pour être pertinents (Bricker, 2006). Les définitions suivantes vous aideront à répondre au questionnaire.

Représentativité :

La représentativité vise à vérifier si le nombre d'items représente adéquatement le concept en fonction de son importance dans l'univers à l'étude (Fermanian, 1996).

Organisation hiérarchique :

Les items sont organisés selon une séquence développementale logique permettant de bien cibler l'intervention, de façon hiérarchique, du plus facile au plus difficile (Bricker, 2006). La Figure 1 illustre l'organisation hiérarchique des niveaux, des buts et des objectifs de l'EIS (2^e éd.).

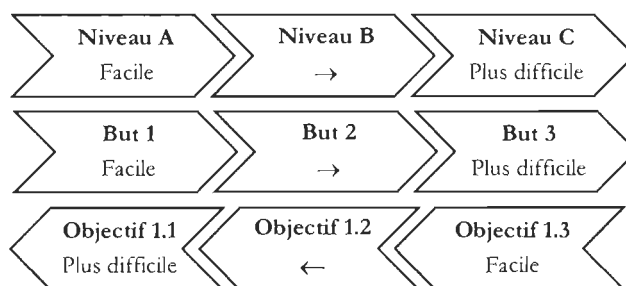


Figure 1. L'organisation hiérarchique des niveaux, des buts et des objectifs de l'EIS (2^e éd.)

Domaine de la motricité fine

Les questions suivantes doivent être complétées en tenant compte du domaine de la motricité fine dans sa globalité. Le Tableau 1 présente le domaine et ses niveaux pour la période de la naissance à six ans.

Tableau 1
Domaine de la motricité fine

Domaine	Niveau – 0-3 ans
Motricité fine	A. Préhension et manipulation
	B. Utilisation fonctionnelle de la motricité fine
	Niveau – 3-6 ans
	A. Coordination motrice bilatérale
	B. Pré-écriture

Représentativité :

55. Est-ce que les niveaux (0-3 ans : préhension et manipulation, utilisation fonctionnelle de la motricité fine/3-6 ans : coordination motrice bilatérale, pré-écriture) sont en nombre suffisant pour représenter le domaine de la motricité fine chez les enfants de 0 à 6 ans ?

☐ En nombre insuffisant ☐ En nombre suffisant ☐ Trop nombreux

Organisation hiérarchique :

56. Est-ce que les niveaux (0-3 ans : préhension et manipulation, utilisation fonctionnelle de la motricité fine/3-6 ans : coordination motrice bilatérale, pré-écriture) sont organisés de façon hiérarchique, du plus facile au plus difficile ? Reportez-vous à la Figure 1.

☐ Oui ☐ Non

Si non, précisez :

57. D'après vous, quelles sont les principales améliorations à apporter au domaine de la motricité fine ?

Domaine de la motricité globale

Les questions suivantes doivent être complétées en tenant compte du domaine de la motricité globale dans sa globalité. Le Tableau 2 présente le domaine et ses niveaux pour la période de la naissance à six ans.

Tableau 2
Domaine de la motricité globale

Domaine	Niveau – 0-3 ans
Motricité globale	A. Mouvement et locomotion en position ventrale et dorsale
	B. Équilibre en position assise
	C. Équilibre et mobilité
	D. Habiletés de jeu
	Niveau – 3-6 ans
	A. Équilibre et mobilité
	B. Habiletés de jeu

Représentativité :

58. Est-ce que les niveaux (0-3 ans : mouvement et locomotion en position ventrale et dorsale, équilibre en position assise, équilibre et mobilité, habiletés de jeu/3-6 ans : équilibre et mobilité, habiletés de jeu) sont en nombre suffisant pour représenter le domaine de la motricité globale chez les enfants de 0 à 6 ans ?

☐ En nombre insuffisant ☐ En nombre suffisant ☐ Trop nombreux

Organisation hiérarchique :

59. Est-ce que les niveaux (0-3 ans : mouvement et locomotion en position ventrale et dorsale, équilibre en position assise, équilibre et mobilité, habiletés de jeu/3-6 ans : équilibre et mobilité, habiletés de jeu) sont organisés de façon hiérarchique, du plus facile au plus difficile ? Reportez-vous à la Figure 1.

☐ Oui ☐ Non

Si non, précisez :

60. D'après vous, quelles sont les principales améliorations à apporter au domaine de la motricité globale ?

Domaine adaptatif

Les questions suivantes doivent être complétées en tenant compte du domaine adaptatif dans sa globalité. Le Tableau 3 présente le domaine et ses niveaux pour la période de la naissance à six ans.

Tableau 3
Domaine adaptatif

Domaine	Niveau – 0-3 ans
Adaptatif	A. Conduites liées à l'alimentation
	B. Hygiène personnelle
	C. Capacité d'enlever ses vêtements
	Niveau – 3-6 ans
	A. Repas
	B. Hygiène personnelle
	C. Habillage et déshabillage

Représentativité :

61. Est-ce que les niveaux (0-3 ans : conduites liées à l'alimentation, hygiène personnelle, capacité d'enlever ses vêtements/3-6 ans : repas, hygiène personnelle, habillage et déshabillage) sont en nombre suffisant pour représenter le domaine adaptatif chez les enfants de 0 à 6 ans ?

☐ En nombre insuffisant ☐ En nombre suffisant ☐ Trop nombreux

Organisation hiérarchique :

62. Est-ce que les niveaux (0-3 ans : conduites liées à l'alimentation, hygiène personnelle, capacité d'enlever ses vêtements/3-6 ans : repas, hygiène personnelle, habillage et déshabillage) sont organisés de façon hiérarchique, du plus facile au plus difficile ? Reportez-vous à la Figure 1.

☐ Oui ☐ Non

Si non, précisez :

63. D'après vous, quelles sont les principales améliorations à apporter au domaine adaptatif ?

Domaine cognitif

Les questions suivantes doivent être complétées en tenant compte du domaine cognitif dans sa globalité. Le Tableau 4 présente le domaine et ses niveaux pour la période de la naissance à six ans.

Tableau 4
Domaine cognitif

Domaine	Niveau – 0-3 ans
Cognitif	A. Stimuli sensoriels
	B. Permanence de l'objet
	C. Causalité
	D. Imitation
	E. Résolution de problèmes
	F. Interactions avec des objets
	G. Habiletés préscolaires
	Niveau – 3-6 ans
	A. Concepts
	B. Catégorisation
	C. Séquences
	D. Mémoire des événements
	E. Résolution de problèmes
	F. Jeu
	G. Habiletés pré-mathématiques
	H. Conscience phonologique et pré-lecture

Représentativité :

64. Est-ce que les niveaux (0-3 ans : stimuli sensoriels, permanence de l'objet, causalité, imitation, résolution de problèmes, interactions avec des objets, habiletés préscolaires/3-6 ans : concepts, catégorisation, séquences, mémoire des événements, résolution de problèmes, jeu, habiletés pré-mathématiques, conscience phonologique et pré-lecture) sont en nombre suffisant pour représenter le domaine cognitif chez les enfants de 0 à 6 ans ?

☐ En nombre insuffisant ☐ En nombre suffisant ☐ Trop nombreux

Organisation hiérarchique :

65. Est-ce que les niveaux (0-3 ans : stimuli sensoriels, permanence de l'objet, causalité, imitation, résolution de problèmes, interactions avec des objets, habiletés préscolaires/3-6 ans : concepts, catégorisation, séquences, mémoire des événements, résolution de problèmes, jeu, habiletés pré-mathématiques, conscience phonologique et pré-lecture) sont organisés de façon hiérarchique, du plus facile au plus difficile ? Reportez-vous à la Figure 1.

☐ Oui ☐ Non

Si non, précisez :

66. D'après vous, quelles sont les principales améliorations à apporter au domaine cognitif ?

Domaine de la communication

Les questions suivantes doivent être complétées en tenant compte du domaine de la communication dans sa globalité. Le Tableau 5 présente le domaine et ses niveaux pour la période de la naissance à six ans.

Tableau 5

Domaine de la communication

Domaine	Niveau – 0-3 ans
Communication	A. Interactions de communication de niveau pré-langage
	B. Transition vers les mots
	C. Compréhension de mots et de phrases
	D. Production de mots et de phrases
	Niveau – 3-6 ans
	A. Interactions de communication
	B. Production de mots, d'énoncés et de phrases

Représentativité :

67. Est-ce que les niveaux (0-3 ans : interactions de communication de niveau pré-langage, transition vers les mots, compréhension de mots et de phrases, production de mots et de phrases/3-6 ans : interactions de communication, production de mots, d'énoncés et de phrases) sont en nombre suffisant pour représenter le domaine de la communication chez les enfants de 0 à 6 ans ?

☐ En nombre insuffisant ☐ En nombre suffisant ☐ Trop nombreux

Organisation hiérarchique :

68. Est-ce que les niveaux (0-3 ans : interactions de communication de niveau pré-langage, transition vers les mots, compréhension de mots et de phrases, production de mots et de phrases/3-6 ans : interactions de communication, production de mots, d'énoncés et de phrases) sont organisés de façon hiérarchique, du plus facile au plus difficile ? Reportez-vous à la Figure 1.

☐ Oui ☐ Non

Si non, précisez :

69. D'après vous, quelles sont les principales améliorations à apporter au domaine de la communication ?

Domaine social

Les questions suivantes doivent être complétées en tenant compte du domaine social dans sa globalité. Le Tableau 6 présente le domaine et ses niveaux pour la période de la naissance à six ans.

Tableau 6
Domaine social

Domaine	Niveau – 0-3 ans
Social	A. Interactions avec des adultes connus de l'enfant
	B. Interactions avec l'environnement
	C. Interactions avec les pairs
	Niveau – 3-6 ans
	A. Interactions avec les autres
	B. Participation
	C. Interactions avec l'environnement
	D. Connaissance de soi et des autres

Représentativité :

70. Est-ce que les niveaux (0-3 ans : interactions avec des adultes connus de l'enfant, interactions avec l'environnement, interactions avec les pairs/3-6 ans : interactions avec les autres, participation, interactions avec l'environnement, connaissance de soi et des autres) sont en nombre suffisant pour représenter le domaine social chez les enfants de 0 à 6 ans ?

☐ En nombre insuffisant ☐ En nombre suffisant ☐ Trop nombreux

Organisation hiérarchique :

71. Est-ce que les niveaux (0-3 ans : interactions avec des adultes connus de l'enfant, interactions avec l'environnement, interactions avec les pairs/3-6 ans : interactions avec les autres, participation, interactions avec l'environnement, connaissance de soi et des autres) sont organisés de façon hiérarchique, du plus facile au plus difficile ? Reportez-vous à la Figure 1.

☐ Oui ☐ Non

Si non, précisez :

72. D'après vous, quelles sont les principales améliorations à apporter au domaine social ?

Diffusion des résultats et remerciements :

73. Souhaitez-vous être informé des résultats de cette recherche ? Si oui, inscrivez votre adresse courriel dans l'espace prévu à cet effet. Un résumé des résultats vous sera acheminé après l'analyse des données.

☐ Oui, je souhaite être informé. Adresse courriel : _____

☐ Non, je ne souhaite pas être informé.

Nous vous remercions pour votre intérêt et pour avoir pris le temps de remplir le questionnaire. Votre participation est très appréciée !

Commentaires sur le questionnaire et/ou le projet de recherche :

Appendice B

Questionnaire d'enquête sur l'utilité de l'EIS (3^e éd.)

Questionnaire d'enquête sur l'utilité de l'EIS (3^e éd.)

AEPS-3 – Utility Survey

Grisham-Brown (2017)

Traduit et adapté par C. Dionne, A. Paquet et M.-J. Braconnier

Section 1 :

Données sociodémographiques :

1. Je suis :
 - ☐ Une femme
 - ☐ Un homme
 - ☐ Je ne veux pas répondre

2. À quel groupe d'âge appartenez-vous ?
 - ☐ 16-19 ans
 - ☐ 20-29 ans
 - ☐ 30-39 ans
 - ☐ 40-49 ans
 - ☐ 50-59 ans
 - ☐ 60 ans et plus

3. Quelle est votre origine ethnique ou raciale ?
 - ☐ Blanc/Caucasien
 - ☐ Noir
 - ☐ Latino ou Hispanique
 - ☐ Asiatique
 - ☐ Autochtone/Premières nations/Métis
 - ☐ Autre, précisez : _____

4. Quel est votre niveau de scolarité ?
 - ☐ Moins d'une 7^e année
 - ☐ Études secondaires partiellement complétées
 - ☐ Diplôme d'études secondaires obtenu
 - ☐ Études collégiales partiellement complétées
 - ☐ Diplôme d'études collégiales obtenu

- ☐ Études professionnelles partiellement complétées
 - ☐ Diplôme d'études professionnelles obtenu
 - ☐ Études universitaires partiellement complétées
 - ☐ Diplôme d'études universitaires obtenu
 - ☐ Autre, précisez : _____
5. Veuillez spécifier votre titre d'emploi.
- ☐ Étudiant
 - ☐ Éducateur spécialisé
 - ☐ Spécialiste en activité clinique
 - ☐ Psychoéducateur
 - ☐ Psychologue
 - ☐ Autre, précisez : _____
6. Depuis combien d'années exercez-vous votre emploi à ce titre ? Indiquez un nombre entier (p. ex., 2 ans = 2). _____
7. Dans quelle(s) région(s) administrative(s) du Québec travaillez-vous ?
- ☐ Bas-Saint-Laurent
 - ☐ Saguenay–Lac-Saint-Jean
 - ☐ Capitale-Nationale
 - ☐ Mauricie
 - ☐ Estrie
 - ☐ Montréal
 - ☐ Outaouais
 - ☐ Abitibi-Témiscamingue
 - ☐ Côte-Nord
 - ☐ Nord-du-Québec
 - ☐ Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine
 - ☐ Chaudière-Appalaches
 - ☐ Laval
 - ☐ Lanaudière
 - ☐ Laurentides
 - ☐ Montérégie
 - ☐ Centre-du-Québec
8. Dans quel milieu travaillez-vous ?
- ☐ CISSS/CIUSSS

- ☐ Milieu de garde (p. ex., CPE)
- ☐ Aucun de ces milieux. Précisez votre lieu d'emploi : _____
9. Travaillez-vous auprès d'enfants âgés de 0 à 6 ans présentant des besoins particuliers³ ?
- ☐ Oui ☐ Non
10. Combien d'années d'expérience avez-vous auprès d'enfants présentant des besoins particuliers ?
- ☐ Moins de 6 mois
- ☐ 6 mois-1 an
- ☐ 1-2 ans
- ☐ 2-5 ans
- ☐ 5 ans et plus
- ☐ Je n'ai pas d'expérience
11. Cochez ce qui s'applique à votre pratique avec l'EIS (2^e éd.) :
- ☐ J'utilise l'ensemble du Programme EIS (2^e éd.), incluant le *Protocole d'évaluation de l'enfant* (0-3 ans/3-6 ans) et son curriculum d'activités
- ☐ J'utilise le *Protocole d'évaluation de l'enfant* (0-3 ans/3-6 ans) du Programme EIS (2^e éd.)
- ☐ J'utilise la grille d'observation *Représentation visuelle des progrès de l'enfant*, c.-à-d. un *continuum* de développement tiré du Programme EIS (2^e éd.)
- ☐ Je n'utilise pas le Programme EIS (2^e éd.), ou tout instrument qui y est associé, pour observer ou évaluer dans le cadre de ma pratique
12. Dans le cadre de quel programme utilisez-vous l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) ?
- ☐ Programme en services d'adaptation/réadaptation. Si possible, précisez le nom du programme (p. ex., programme ICI) : _____
- ☐ Programme éducatif des services de garde du Québec *Accueillir la petite enfance*
- ☐ Autre, précisez : _____
13. Combien d'années d'expérience avez-vous avec l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) ?
- ☐ Moins de 6 mois
- ☐ 6 mois-1 an
- ☐ 1-2 ans
- ☐ 2-5 ans
- ☐ 5 ans et plus

³ Le terme « enfants présentant des besoins particuliers » est utilisé pour désigner tout enfant à risque de présenter des retards de développement ou présentant une déficience intellectuelle (DI), un retard global du développement (RGD), un trouble du spectre de l'autisme (TSA) ou une déficience physique, sensorielle ou langagière.

14. Comment avez-vous entendu parler de l'EIS (2^e éd.) pour la première fois ? Cochez toutes les cases qui s'appliquent.

- ☐ Par un collègue
- ☐ Par un professionnel
- ☐ Dans une formation offerte par mon milieu de travail
- ☐ Autre, précisez : _____

15. Avez-vous déjà :

- ☐ Participé au processus de validation de l'EIS (2^e éd.)
- ☐ Joué un rôle dans l'implantation de l'EIS (2^e éd.) dans votre milieu de pratique
- ☐ Soutenu ou conseillé dans le cadre de la formation initiale ou continue en lien avec l'EIS (2^e éd.)
- ☐ Je n'ai fait aucune des actions précédemment nommées

Section 2 :

Programme EIS (Évaluation, Intervention, Suivi) (Bricker, 2006), adapté de l'anglais *Assessment Evaluation Programming System (AEPS®), Second Edition (Bricker, 2002)* :

16. À quelle fréquence utilisez-vous l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.)⁴ ?
- ☐ Au moins une fois par semaine
 - ☐ 6-12 fois par an
 - ☐ 2-5 fois par an
 - ☐ Une fois par jour
17. Pour quels enfants utilisez-vous l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) ? Cochez TOUTES les cases qui s'appliquent.
- ☐ Enfants présentant un développement typique
 - ☐ Enfants à risque de présenter des besoins particuliers (sans diagnostic)
 - ☐ Enfants avec incapacité
18. Si vous avez coché « enfants avec incapacité » à la question précédente, précisez en cochant TOUTES les cases qui s'appliquent :
- ☐ Retard global du développement (RGD)
 - ☐ Déficience intellectuelle (DI)
 - ☐ Trouble du spectre de l'autisme (TSA)
 - ☐ Déficience physique
 - ☐ Déficience sensorielle
 - ☐ Trouble développemental du langage/dysphasie
 - ☐ Autre, précisez : _____
19. À quelles fins utilisez-vous l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) ? Cochez TOUTES les cases qui s'appliquent.
- ☐ Dépistage
 - ☐ Si coché, trouvez-vous cela utile/approprié/valable pour le dépistage ?
 - ☐ Déterminer l'admissibilité aux services spécialisés
 - ☐ Si coché, trouvez-vous cela utile/approprié/valable pour l'admissibilité ?
 - ☐ Élaborer ou réviser des plans d'intervention individualisés (PII)/plans de services individualisés (PSI)
 - ☐ Si coché, trouvez-vous cela utile/approprié/valable pour élaborer ou réviser des PII/PSI ?
 - ☐ Planifier les interventions/activités

⁴ Le terme « utilisation » indique que vous avez administré, noté et interprété les résultats de l'évaluation pour au moins un enfant.

- ☐ Si coché, trouvez-vous cela utile/approprié/valable pour élaborer ou réviser des PII/PSI ?
- ☐ Suivre les progrès de l'enfant
- ☐ Si coché, trouvez-vous cela utile/approprié/valable pour suivre les progrès de l'enfant ?
- ☐ Évaluation de programme
- ☐ Si coché, trouvez-vous cela utile/approprié/valable pour évaluer un programme ?
- ☐ Rendre compte des progrès de l'enfant à votre milieu de travail
- ☐ Si coché, trouvez-vous cela utile/approprié/valable pour rendre compte des progrès de l'enfant à votre milieu de travail ?
- ☐ Rendre compte de vos actions à votre milieu de travail
- ☐ Si coché, trouvez-vous cela utile/approprié/valable pour rendre compte de vos actions à votre milieu de travail ?
20. Comment avez-vous appris à utiliser l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) ? Cochez le PRINCIPAL moyen. Cochez seulement une case.
- ☐ De façon informelle, d'un collègue (en regardant ou en discutant avec les autres)
- ☐ Dans le cadre de mes études collégiales ou universitaires
- ☐ À travers un atelier de formation
- ☐ De façon autodidacte (en lisant le manuel)
- ☐ Autre, précisez : _____
21. Quelle est votre raison PRINCIPALE pour utiliser l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) ? Cochez SEULEMENT une case.
- ☐ Permet d'observer l'enfant pendant ses activités quotidiennes, telles que le jeu
- ☐ Déjà mis en place dans mon milieu
- ☐ Applicable pour mes enfants
- ☐ Large portée et séquence du développement
- ☐ Clair et facile à utiliser
- ☐ Je suis à l'aise avec l'instrument
- ☐ Couvre une large tranche d'âge
- ☐ Inclut la famille ou d'autres professionnels
- ☐ Est valide et fiable
- ☐ Correspond à mon programme
- ☐ Favorise le travail d'équipe et la collaboration
- ☐ Fournit des informations utiles
- ☐ Est obligatoire
- ☐ Me fait sauver du temps

Section 3 :

Buts et critères des domaines de l'EIS (3^e éd.) :

En utilisant l'échelle de Likert allant de 1 (« Fortement en désaccord ») à 4 (« Tout à fait d'accord »), veuillez évaluer les items des domaines de l'EIS (3^e éd.) (Johnson *et al.*, dir., sous presse) selon les quatre dimensions suivantes : 1) le but est fonctionnel, 2) le but est enseignable, 3) le but est facile à comprendre et 4) le critère est facile à comprendre. Veuillez utiliser l'espace « Commentaires » pour noter vos rétroactions quant aux buts rattachés aux niveaux ou vos commentaires additionnels sur les quatre dimensions à l'étude.

Échelle :

1 : « Fortement en désaccord »

2 : « En désaccord »

3 : « En accord »

4 : « Tout à fait d'accord »

Buts et critères

Domaine de la motricité fine

Niveaux, buts et critères	But fonctionnel	But enseignable	But facile à comprendre	Critère facile à comprendre
Niveau A. Recherche à atteindre, agripper et relâcher				
But 1. Fait des mouvements dirigés de frapper ou d'agripper avec chaque main (2 objectifs) Critère : L'enfant étend une ou les deux mains pour faire des mouvements dirigés en direction d'un objet ou d'une personne.				
	Commentaires :			
But 2. Saisit un objet de la grosseur d'un pois (4 objectifs) Critère : L'enfant saisit un objet de la grosseur d'un pois avec une main ou l'autre en utilisant le bout de l'index et du pouce. L'objet n'est pas tenu contre sa paume ; la main ou le bras n'est pas appuyé ; le bout du pouce est replié vers l'index.				
	Commentaires :			
But 3. Empile des objets (2 objectifs) Critère : L'enfant utilise une main ou l'autre pour déposer et relâcher trois objets ou plus en équilibre sur le dessus d'un autre objet.				
	Commentaires :			
Niveau B. Utilisation fonctionnelle de la motricité fine				
But 1. Actionne un objet avec son doigt (3 objectifs)				
	Commentaires :			

Critère : L'enfant utilise un doigt pour actionner des objets en poussant, rapotant, tirant ou composant.				
But 2. Effectue une rotation avec son poignet pour manipuler un objet (1 objectif) Critère : L'enfant saisit un objet avec une main ou l'autre et effectue une rotation ou une torsion du poignet pour activer une variété de leviers, de cadrans, de jouets, de poignées et/ou de robinets.				Commentaires :
But 3. Manipuler un objet avec ses deux mains, chacune effectuant une action différente (5 objectifs) Critère : L'enfant manipule une variété d'objets en utilisant les deux mains simultanément, chaque main effectuant une action différente, mais coordonnée.				Commentaires :
Niveau C. Habiletés d'écriture				
But 1. Tient un outil servant à écrire en utilisant une prise de trois doigts pour écrire ou dessiner (4 objectifs) Critère : L'enfant tient un outil servant à écrire en utilisant le pouce, l'index et le majeur pour écrire ou dessiner.				Commentaires :
Niveau D. Utilisation d'appareils électroniques				
But 1. Utilise son doigt pour interagir avec un appareil électronique (2 objectifs) Critère : L'enfant utilise son doigt pour interagir avec un appareil électronique dans le but de produire des images ou des sons ou de s'engager dans des activités interactives sur l'écran.				Commentaires :

Buts et critères

Domaine de la motricité globale

Niveaux, buts et critères	But fonctionnel	But enseignable	But facile à comprendre	Critère facile à comprendre
Niveau A. Contrôle du corps et transfert de poids				
But 1. Effectue séparément les mouvements de tourner la tête, bouger les bras et donner des coups de pied (3 objectifs) Critère : Lorsqu'il est allongé sur le dos, l'enfant bouge séparément la tête, les bras et les jambes. L'enfant tourne la tête des deux côtés avec une fréquence égale. Les jambes devraient bouger en alternance. Les bras et les jambes ne devraient pas être en extension. L'enfant bouge les bras et les jambes avec une fréquence similaire.				Commentaires :
But 2. Place son poids sur sa main ou son bras tout en cherchant à atteindre avec la main opposée (2 objectifs) Critère : Lorsqu'il est allongé sur le ventre, avec la tête levée, l'enfant porte son poids sur sa main ou son bras pendant qu'il cherche à atteindre avec sa main opposée. Le mouvement de chercher à atteindre doit être fait avec chaque main.				Commentaires :
But 3. Roule sur lui-même du dos au ventre (2 objectifs) Critère : L'enfant roule sur lui-même, du dos au ventre, en transférant le poids de son corps sur un côté en commençant par la tête, l'épaule ou la hanche. Les jambes de l'enfant sont séparées ou en parallèle lorsqu'il roule. Le bras de l'enfant reste éloigné de son tronc après avoir roulé à partir du dos et l'enfant roule dans les deux sens (c.-à-d., de droite à gauche et de gauche à droite).				Commentaires :
But 4. Se tient en équilibre en position assise (6 objectifs) Critère : Peu importe la position de départ (c.-à-d., debout, à quatre pattes, couché), l'enfant s'assoit sur une surface plane sans appui. L'enfant s'assoit avec les jambes devant ou croisées.				Commentaires :
But 5. Se lève d'une chaise (2 objectifs) Critère : Lorsqu'il est en position assise, l'enfant déplace son poids pour se déplacer horizontalement ou latéralement afin de sortir d'une chaise pour enfant ou d'un autre meuble similaire, et ce, à sa première ou à sa deuxième tentative.				Commentaires :

Niveau B. Mouvement et coordination				
But 1. Marche à quatre pattes vers l'avant en alternant les mouvements des bras et des jambes (4 objectifs) Critère : L'enfant avance à quatre pattes sur une distance d'au moins deux mètres. Le poids du corps est supporté par ses mains et par ses genoux. L'enfant déplace le bras et la jambe opposée, puis il avance l'autre bras et l'autre jambe opposée. Son ventre n'est pas en contact avec le sol.				
	Commentaires :			
But 2. Se penche vers l'avant et reprend son équilibre en position debout (4 objectifs) Critère : Après s'être penché ou accroupi, l'enfant retrouve et maintient son équilibre en position debout pour au moins 10 secondes sans utiliser de support.				
	Commentaires :			
But 3. Marche en évitant les gens, les meubles ou les objets (4 objectifs) Critère : Lorsqu'il marche sans soutien, l'enfant se déplace vers la droite ou vers la gauche avec une fréquence similaire pour éviter de heurter des gens, des meubles ou d'autres objets.				
	Commentaires :			
But 4. Alterne les pieds pour monter et descendre les escaliers (3 objectifs) Critère : L'enfant monte et descend les escaliers en alternant les pieds droit et gauche d'une marche à l'autre, avec ou sans se tenir à la rambarde ou aux mains d'une autre personne.				
	Commentaires :			
But 5. Court en évitant les personnes, les meubles ou les objets (2 objectifs) Critère : L'enfant court en contrôlant ses départs, ses arrêts et ses changements soudains de direction et évite les collisions avec les personnes ou les objets.				
	Commentaires :			
But 6. Saute vers l'avant (3 objectifs) Critère : L'enfant saute vers l'avant, les pieds joints. Les deux pieds quittent le sol et l'enfant atterrit sur ses deux pieds sans romber.				
	Commentaires :			
But 7. Gambade (2 objectifs) Critère : L'enfant gambade sur une distance d'au moins quatre mètres et demi en effectuant des sauts à cloche-pied en alternance.				
	Commentaires :			
Niveau C. Jeux actifs				
But 1. Fait pivoter un bâton ou une baguette pour frapper un objet immobile (6 objectifs) Critère : L'enfant balance un objet en forme de bâton pour frapper ou entrer en				
	Commentaires :			

contact avec un objet immobile. L'adulte peut offrir un modèle à l'enfant.				
But 2. Utilise ses mains pour s'accrocher à un équipement de jeu ayant des barres (3 objectifs) Critère : L'enfant se suspend à un équipement de jeu en tenant les barres horizontales avec les deux mains pendant 3-5 secondes sans toucher le sol avec ses pieds.				
	Commentaires :			
But 3. Conduit et dirige une bicyclette à deux roues (4 objectifs) Critère : Lorsqu'il est assis sur sa bicyclette à deux roues, sans roues d'entraînement, l'enfant garde son équilibre, pédale et dirige la bicyclette vers l'avant sur une distance d'au moins six mètres.				
	Commentaires :			

Buts et critères

Domaine adaptatif

Niveaux, buts et critères	But fonctionnel	But enseignable	But facile à comprendre	Critère facile à comprendre
Niveau A. Manger et boire				
But 1. Utilise ses lèvres pour prendre des aliments semi-solides présentés sur un ustensile (2 objectifs) Critère : L'enfant prend des aliments semi-solides présentés sur un ustensile ou des doigts en utilisant la lèvre supérieure pour enlever la nourriture de l'ustensile. L'ustensile n'est pas essuyé sur la lèvre supérieure ou inférieure.				
	Commentaires :			
But 2. Mange des aliments de différents groupes alimentaires et ayant différentes textures (3 objectifs) Critère : L'enfant mange régulièrement un éventail de différents aliments offerts à l'heure des repas et qui sont appropriés pour la culture de la famille de l'enfant. Les aliments doivent être de différents types et textures.				
	Commentaires :			
But 3. Mange avec des ustensiles (3 objectifs) Critère : L'enfant mange avec un ustensile approprié à sa culture (p. ex. : baguettes, cuillère, tortilla, naan, fourchette) en piquant, en ramassant ou en saisissant la nourriture et en l'apportant à sa bouche, en reversant le moins possible.				
	Commentaires :			
But 4. Boit en utilisant un contenant ouvert (2 objectifs) Critère : L'enfant boit en utilisant un contenant ouvert (p. ex. : petite tasse ou verre pour enfant, petit bol) en portant le contenant à sa bouche sans en renverser. L'enfant prend le liquide sans en renverser, avoir des haut-le-cœur ou s'étouffer.				
	Commentaires :			
But 5. Utilise les règles sociales liées à l'alimentation appropriées à sa culture (2 objectifs) Critère : L'enfant utilise les règles liées à l'alimentation appropriées à sa culture, telles que : utiliser sa serviette pour s'essuyer la bouche ; utiliser ses doigts et ses ustensiles de façon appropriée ; laver ses mains avant et après le repas ; aider à nettoyer la vaisselle après le repas ; demander la permission avant de quitter la table ; complimenter le repas.				
	Commentaires :			

But 6. Prépare un aliment pour le manger (2 objectifs) Critère : L'enfant prépare un aliment pour le manger en retirant les parties non comestibles (p. ex. : enlève la peau ou le noyau d'un aliment, enlève le papier d'emballage d'un aliment ou la tige, pousse le bouchon d'une eau gazeuse) et en utilisant un ustensile (p. ex. : un couteau à beurre) pour étendre les aliments mous (p. ex. : margarine, fromage à la crème, confiture).	Commentaires :			
Niveau B. Routines de l'hygiène personnelle				
But 1. Réalise toutes les tâches reliées à la propreté (3 objectifs) Critère : L'enfant va à la salle de bain de lui-même, baisse ses pantalons, utilise du papier hygiénique, remonte ses pantalons, actionne la chasse d'eau, se lave les mains et reste propre et sec entre ses visites aux toilettes. Des rappels occasionnels sont acceptables.				Commentaires :
But 2. Se lave et s'essuie (2 objectifs) Critère : L'enfant entre dans le bain ou dans la douche, se savonne, se rince et s'essuie avec la serviette. Des rappels sont acceptables et l'enfant peut avoir besoin d'aide pour bien se laver et se sécher.				Commentaires :
But 3. Réalise toutes les étapes de son hygiène personnelle, incluant se brosser les dents, peigner ses cheveux et essuyer son nez (1 objectif) Critère : L'enfant brosse ses dents et rince sa bouche, brosse ou peigne ses cheveux et essuie son nez avec un mouchoir. Pour assurer la qualité et la sécurité, l'adulte peut l'aider à attacher ses cheveux ou à mettre des barrettes, à détacher ses cheveux, à ajuster la température de l'eau ou à brosser adéquatement ses dents.				Commentaires :
Niveau C. Habillage et déshabillage				
But 1. Se déshabille seul en enlevant tous ses vêtements (7 objectifs) Critère : L'enfant utilise n'importe quel moyen fonctionnel pour enlever tous ses vêtements.				Commentaires :
But 2. Choisit les vêtements appropriés et s'habille seul (6 objectifs) Critère : L'enfant choisit les vêtements appropriés (p. ex. : un short l'été, un chandail l'hiver, un pyjama au coucher) et s'habille seul				Commentaires :

au moment opportun ou lorsqu'on le lui demande. Des rappels sont acceptables.				
Niveau D. Sécurité personnelle				
But 1. Réalise des actions de façon autonome pour éviter la détresse, l'inconfort et la douleur (1 objectif) Critère : L'enfant répond à la faim, la soif, la peur, la douleur, la chaleur et le froid en demandant l'aide de l'adulte ou en résolvant le problème de façon autonome. L'enfant demande l'aide de l'adulte lorsqu'il est malade, blessé ou en détresse.				
	Commentaires :			
But 2. Se conforme aux règles de sécurité communes de la maison et de la communauté (1 objectif) Critère : L'enfant respecte les règles communes et reconnues de la maison et de la communauté (p. ex. : ne pas jouer avec des allumettes, ne pas laisser couler l'eau) lorsque l'adulte l'avertit.				
	Commentaires :			
But 3. Réalise des actions de façon autonome lorsqu'il fait face à des conditions ou à des substances dangereuses (1 objectif) Critère : Sans qu'on le lui dise, l'enfant évite un événement, une substance ou un objet dangereux ou menaçant.				
	Commentaires :			
But 4. Reconnaît et rapporte des informations concernant la sécurité (2 objectifs) Critère : L'enfant identifie de façon autonome les situations dangereuses et en parle à son parent ou à un autre adulte.				
	Commentaires :			

Buts et critères

Domaine cognitif

Niveaux, buts et critères	But fonctionnel	But enseignable	But facile à comprendre	Critère facile à comprendre
Niveau A. Exploration sensorielle				
But 1. S'oriente vers des événements ou des stimuli (1 objectif) Critère : L'enfant s'oriente vers des stimuli auditifs, visuels et tactiles faits par un proche, une autre personne, un animal ou des objets en se tournant, en regardant, en cherchant à atteindre, en se rapprochant ou en le repérant.				
	Commentaires :			
But 2. Combine des actions simples pour examiner des personnes, les animaux et les objets (1 objectif) Critère : L'enfant utilise au moins deux actions simples simultanément pour manipuler et regarder les objets, les animaux et les personnes.				
	Commentaires :			
Niveau B. Imitation et mémoire				
But 1. Imité de nouvelles actions motrices coordonnées (2 objectifs) Critère : L'enfant imite de nouvelles actions motrices coordonnées faites par une autre personne et qui ne sont pas déjà dans le répertoire de l'enfant.				
	Commentaires :			
But 2. Imité des mots nouveaux (2 objectifs) Critère : Après un délai raisonnable (10-30 secondes), l'enfant imite des mots qui ne sont pas déjà dans son répertoire. L'adulte dit un mot non familier et l'enfant tente de le reproduire verbalement.				
	Commentaires :			
But 3. Raconte des événements <i>passés</i> (3 objectifs) Critère : Sans indice, l'enfant raconte des événements simples qui se sont déroulés dans le <i>passé</i> (c.-à-d., plusieurs heures avant ou la veille).				
	Commentaires :			
Niveau C. Connaissances conceptuelles				
But 1. Continue de chercher un objet qui n'est pas à sa place habituelle (2 objectifs) Critère : L'enfant continue de chercher dans plus d'un endroit un objet qu'il ne trouve pas à sa place habituelle.				
	Commentaires :			
But 2. Reconnaît des symboles (1 objectif) Critère : L'enfant reconnaît que la représentation d'un objet (p. ex. : photos, images) représente l'objet réel en pointant, en				
	Commentaires :			

appariaient ou en nommant ce qu'il représente correctement.				
But 3. Classifie en utilisant plusieurs caractéristiques (3 objectifs) Critère : L'enfant regroupe des objets ou des personnes en se basant sur plus d'une caractéristique.				Commentaires :
But 4. Utilise des comparaisons conceptuelles de base (2 objectifs) Critère : L'enfant suit les consignes, répond aux questions ou identifie des objets, des personnes ou des événements en utilisant des mots qui indiquent des contrastes.				Commentaires :
Niveau D. Raisonnement				
But 1. Utilise un objet pour obtenir un autre objet (2 objectifs) Critère : L'enfant déplace ou manipule un objet pour obtenir un autre objet.				Commentaires :
But 2. Coordonne des actions avec des objets pour atteindre de nouveaux résultats (2 objectifs) Critère : L'enfant coordonne des actions simples en séquence plus complexe pour atteindre un but.				Commentaires :
But 3. Résout les problèmes en utilisant des stratégies multiples (1 objectif) Critère : L'enfant utilise plusieurs et différentes stratégies, qui incluent la construction, le développement, la conception, l'assemblage ou la formulation de nouvelles idées ou de résultats, pour résoudre des problèmes et atteindre des buts.				Commentaires :
But 4. Tire des conclusions plausibles sur des événements qui dépassent son expérience personnelle (1 objectif) Critère : Spontanément ou à la demande de l'adulte, l'enfant propose une conclusion pertinente à un événement qu'il n'a pas encore expérimenté.				Commentaires :
Niveau E. Découverte scientifique				
But 1. Dépasse les observations et les explorations simples pour une investigation plus poussée (2 objectifs) Critère : L'enfant va au-delà de l'observation sensorielle et de l'exploration simple pour poser des questions générales ou approfondir son interaction avec les matériaux.				Commentaires :
But 2. Anticipe l'issue d'une investigation (3 objectifs)				Commentaires :

Critère : L'enfant fait une déclaration prédictive ou sélectionne des matériaux spécifiques pour indiquer l'anticipation des résultats immédiats ou futurs. La prédiction ou l'hypothèse actuelle n'a pas besoin d'être correcte.				
But 3. Investigue pour tester des hypothèses (2 objectifs) Critère : L'enfant utilise son corps ou sélectionne des matériaux avec l'intention claire de tester les observations, de répondre aux questions ou de découvrir les relations.				
	Commentaires :			
But 4. Transfert des connaissances (3 objectifs) Critère : L'enfant utilise les connaissances tirées des investigations antérieures pour faire des comparaisons de plus en plus complexes, pour poser des questions élargies, pour discuter des conclusions connexes ou pour commencer des investigations associées.				
	Commentaires :			

Buts et critères

Domaine de la communication sociale

Niveaux, buts et critères	But fonctionnel	But enseignable	But facile à comprendre	Critère facile à comprendre
Niveau A. Communication sociale précoce				
But 1. Se tourne et regarde en direction de la personne qui parle (1 objectif) Critère : L'enfant se tourne et regarde, pendant au moins cinq secondes, en direction de la personne qui parle. La personne qui parle doit se trouver à moins d'un mètre de l'enfant.				Commentaires :
But 2. Produit des sons (1 objectif) Critère : L'enfant utilise des combinaisons de sons qui suivent des séquences répétitives (p. ex. : Ba-ba) et non répétitives (p. ex. : Ba-ga).				Commentaires :
But 3. Entreprend des échanges vocaux (2 objectifs) Critère : L'enfant engage un échange vocal avec d'autres personnes pour exprimer un état affectif négatif.				Commentaires :
But 4. Utilise des gestes intentionnels, des vocalisations et des objets pour communiquer (4 objectifs) Critère : L'enfant utilise une variété d'expressions symboliques concrètes comme des gestes, des vocalisations et des objets pour communiquer intentionnellement.				Commentaires :
Niveau B. Communication réceptive				
But 1. Regarde dans la même direction qu'une autre personne pour établir l'attention conjointe (2 objectifs) Critère : L'enfant se tourne et regarde dans la même direction qu'une autre personne pendant que celle-ci regarde un objet, une autre personne ou un événement. Le regard de l'enfant doit se concentrer sur une cible.				Commentaires :
But 2. Repère des objets, des personnes ou des événements familiers (2 objectifs) Critère : L'enfant repère au moins 10 objets, personnes ou événements communs nommés par une autre personne en regardant vers eux, en cherchant à les atteindre, en les touchant ou en les pointant. Repérer des images dans les livres est une bonne réponse.				Commentaires :
But 3. Exécute, sans aucun indice, une consigne comportant plusieurs étapes (3 objectifs)				Commentaires :

<p>Critère : L'enfant accomplit l'action motrice appropriée en réponse à une consigne comportant plusieurs étapes qui n'a pas de lien direct avec le contexte immédiat. Les consignes ne doivent pas porter sur des éléments, des actions ou des personnes présentes dans l'environnement ou qui se produisent dans des contextes familiers ou habituels.</p>				
<p>But 4. Répond à des questions de compréhension liées à « pourquoi », « comment » et « quand » (1 objectif)</p> <p>Critère : L'enfant répond de façon appropriée aux questions « pourquoi » en donnant une justification. L'enfant répond à des questions « comment » en donnant un processus simple. L'enfant répond à des questions « quand » en donnant une heure approximative. L'enfant doit répondre à tous les trois types de questions.</p>				
<p>Commentaires :</p>				
<p>Niveau C. Communication expressive</p>				
<p>But 1. Emploi des phrases de plusieurs mots pour communiquer (4 objectifs)</p> <p>Critère : L'enfant communique avec des phrases d'au moins trois mots. L'ordre des mots doit être approprié, mais sa forme grammaticale peut comporter des erreurs. Les phrases doivent contenir différents types de mots/parties du langage, incluant :</p> <ul style="list-style-type: none">• les noms (les personnes, les lieux, les objets, les événements et les noms propres [p. ex. : livre, chien, Mimi]) ;• les verbes (verbes d'action [p. ex. : courir, écrire, parler]) ;• les adjectifs et les adverbes (mots descriptifs pour qualifier les noms et les verbes [p. ex. : rouge, gros, lentement]) ;• les prépositions (mots de localisation et autres mots [p. ex. : ici, là, haut, bas, dedans, dehors, à travers, derrière, à, pour, après, avec, parce que, jusqu'à]) ;• les pronoms (mots qui remplacent les noms [p. ex. : je, moi, mon, le mien, ceci, cela, ceux-ci, celles-ci, quelques, plusieurs, un peu, aucun]) ;• les articles (mots pour indiquer le genre et le nombre d'un nom [p. ex. : la, le, un, une]) ;				
<p>Commentaires :</p>				

<ul style="list-style-type: none"> les conjonctions (mots servant à relier des phrases, des énoncés ou des mots [p. ex. : et, mais, ou]). 				
But 2. Utilise les articles appropriés pour préciser le genre et le nombre du nom et de l'adjectif (3 objectifs) Critère : L'enfant utilise les articles appropriés pour préciser le genre et le nombre du nom et de l'adjectif.				Commentaires :
But 3. Utilise des verbes (5 objectifs) Critère : L'enfant utilise les temps et les modes de verbes suivants : <ul style="list-style-type: none"> le conditionnel ; l'imparfait de l'indicatif ; le futur simple ; le passé composé ; le présent de l'indicatif. 				Commentaires :
But 4. Pose des questions en inversant le sujet et le verbe (1 objectif) Critère : L'enfant pose des questions en inversant le sujet et le verbe (c.-à-d., que le verbe précède le sujet).				Commentaires :
Niveau D. Utilisation sociale du langage				
But 1. Utilise le langage pour initier et maintenir une interaction sociale (1 objectif) Critère : L'enfant utilise des mots, des gestes, des actions motrices, des tableaux de communication, des images, etc. dans des formes communément acceptées pour établir et maintenir deux échanges sociaux ou plus.				Commentaires :
But 2. Donne et demande des informations tout en conversant avec les autres en utilisant des mots ou des phrases (2 objectifs) Critère : L'enfant utilise le langage pour donner et demander des renseignements à d'autres.				Commentaires :
But 3. Utilise des règles de conversation lorsqu'il communique avec les autres (5 objectifs) Critère : L'enfant utilise des règles de conversation pour s'engager dans deux échanges communicatifs consécutifs ou plus. L'enfant varie la forme, la longueur et la complexité grammaticale des phrases en fonction des besoins de l'auditeur et des besoins sociaux (pragmatique).				Commentaires :

Buts et critères

Domaine socioémotionnel

Niveaux, buts et critères	But fonctionnel	But enseignable	But facile à comprendre	Critère facile à comprendre
Niveau A. Interactions avec les adultes				
But 1. Initie un comportement social positif envers un adulte familial (2 objectifs) Critère : L'enfant initie de façons diverses un comportement social affectif positif envers un parent ou un autre adulte familial.				Commentaires :
But 2. Maintient une interaction sociale avec un adulte familial (3 objectifs) Critère : L'enfant maintient une interaction avec un adulte familial pendant deux échanges consécutifs ou plus. Un échange consiste en une action de la part de l'enfant et de l'adulte.				Commentaires :
But 3. Participe à des routines familiales avec ses proches (2 objectifs) Critère : Lorsque l'enfant reçoit des objets familiers ou des indices verbaux ou contextuels, il réalise au moins deux réponses associées aux routines sociales familiales telles que : les repas, les toilettes, l'habillage/déshabillage, le bain/lavage, la sieste/heure du coucher et les événements en classe.				Commentaires :
Niveau B. Expression et autorégulation des réponses socioémotionnelles				
But 1. Réagit de manière appropriée aux émotions des autres (2 objectifs) Critère : L'enfant ajuste ses actions à une gamme d'émotions présentées par autrui en utilisant des comportements socialement appropriés.				Commentaires :
But 2. Utilise des stratégies appropriées pour gérer ses états émotionnels (3 objectifs) Critère : L'enfant est capable de s'autoréguler en gérant ou en récupérant de réactions émotionnelles intenses, telles que : des pleurs, de la colère, de la peur ou de la frustration, et ce, en utilisant des stratégies d'apaisement.				Commentaires :
But 3. Fait des déclarations positives sur lui-même ou sur ses réalisations (2 objectifs) Critère : L'enfant utilise un langage positif lorsqu'il parle de lui-même et de ce qu'il peut faire.				Commentaires :
Niveau C. Interactions avec les pairs				
But 1. Maintient une interaction avec un pair (3 objectifs) Critère : L'enfant maintient une interaction avec un pair en participant à deux échanges				Commentaires :

consécutifs ou plus. Un échange implique une action de la part de l'enfant et du pair. Des jouets encourageant l'interaction (p. ex. : des balles, des blocs, des coussins, des marionnettes, de la vaisselle) devraient être accessibles.				
But 2. Planifie et joue un événement, un thème ou une histoire reconnaissable par le jeu imaginaire (2 objectifs) Critère : L'enfant utilise des mots et des actions pour planifier et interpréter un événement, un thème ou une histoire reconnaissable avec ses pairs.				Commentaires :
But 3. Maintient une activité coopérative (3 objectifs) Critère : L'enfant utilise des stratégies verbales ou non verbales pour maintenir une activité coopérative et pour encourager les pairs à participer. Les activités coopératives sont celles qui nécessitent que les pairs : 1) travaillent vers un objectif commun, 2) partagent/échantent ou s'entraident avec des matériaux ou 3) assument des tâches ou des rôles.				Commentaires :
But 4. Maintient son engagement dans un jeu comportant des règles (2 objectifs) Critère : L'enfant participe à un jeu comportant des règles jusqu'à la fin en maintenant sa participation, en suivant la séquence appropriée et en se conformant aux règles du jeu. Les jeux peuvent inclure des jeux solitaires ou des jeux coopératifs.				Commentaires :
Niveau D. Participation autonome et de groupe				
But 1. Interagit de façon appropriée avec les autres pendant les activités en petit groupe (3 objectifs) Critère : L'enfant interagit de façon appropriée avec les autres pendant les diverses activités structurées en petit groupe (c.-à-d., cinq enfants ou moins).				Commentaires :
But 2. Interagit de façon appropriée avec les autres pendant les activités en grand groupe (3 objectifs) Critère : L'enfant interagit de façon appropriée avec les autres pendant les diverses activités structurées en grand groupe (c.-à-d., six enfants ou plus).				Commentaires :
But 3. Initie et complète des activités de façon autonome (3 objectifs) Critère : L'enfant initie et complète des activités appropriées à son âge sans l'incitation de l'adulte.				Commentaires :

But 4. Résout un conflit en négociant (2 objectifs) Critère : L'enfant propose une solution pour parvenir à un accord lorsqu'il vit un conflit avec un pair ou un adulte.				
Commentaires :				
Niveau E. Répondre aux attentes sociales				
But 1. Répond à ses besoins physiques observables de façon socialement appropriée (1 objectif) Critère : L'enfant adopte des comportements autonomes et socialement appropriés pour répondre à ses besoins physiques observables, tels qu'être sali ou trempé ou avoir trop froid ou trop chaud.				
Commentaires :				
But 2. Se conforme aux normes sociales acceptées dans sa communauté (2 objectifs) Critère : L'enfant affiche des manières socialement appropriées (selon son âge), respecte les règles, maintient un comportement sécuritaire et suit les consignes des adultes de sa communauté.				
Commentaires :				
But 3. Suit les règles spécifiques à certains contextes (2 objectifs) Critère : L'enfant suit les règles spécifiques au contexte de la communauté.				
Commentaires :				
But 4. Communique de l'information d'identification sur lui-même (3 objectifs) Critère : L'enfant communique correctement de l'information à son sujet, incluant son nom et son prénom, son adresse et son numéro de téléphone.				
Commentaires :				

Buts et critères

Domaine de la littérature

Niveaux, buts et critères	But fonctionnel	But enseignable	But facile à comprendre	Critère facile à comprendre
Niveau A. Concepts de l'écrit				
But 1. Participe au groupe de lecture partagée (1 objectif) Critère : L'enfant s'assoit, se trouve, se tient ou reste près de deux autres enfants ou plus et participe activement en écoutant ou en répondant à la lecture d'un livre fait par un adulte.				
	Commentaires :			
But 2. Démontre qu'il comprend qu'un texte se lit dans un sens et de haut en bas de la page (2 objectifs) Critère : L'enfant regarde, pointe ou déplace le doigt pour suivre les mots et les images de gauche à droite (ou de droite à gauche, si approprié pour la langue maternelle de l'enfant) et de haut en bas de la page imprimée ou de l'écran. L'enfant peut sauter des images et ne doit pas nécessairement suivre chaque ligne de texte pourvu qu'il suive la bonne direction du haut vers le bas de la page.				
	Commentaires :			
But 3. Associe des mots imprimés à des personnes et à des objets communs ou familiers (2 objectifs) Critère : L'enfant associe au moins trois mots manuscrits ou dactylographiés aux objets, aux images ou aux personnes qu'ils représentent.				
	Commentaires :			
Niveau B. Conscience phonologique				
But 1. Produit des mots qui riment après indices verbaux (2 objectifs) Critère : L'enfant produit un mot qui rime après que l'adulte ou un pair aient présenté des modèles verbaux d'un mot consonne-voyelle-consonne (CVC) et d'un mot qui rime. Le mot peut n'avoir aucun sens.				
	Commentaires :			
But 2. Segmente les mots à l'intérieur de mots composés (2 objectifs) Critère : L'enfant répond adéquatement par les deux mots qui se retrouvent dans un mot composé simple lorsque chaque mot est prononcé séparément.				
	Commentaires :			
But 3. Segmente les syllabes de mots de deux à trois syllabes (2 objectifs) Critère : L'enfant répond en prononçant la bonne séquence de syllabes lorsque deux ou trois syllabes sont prononcées séparément.				
	Commentaires :			

But 4. Segmente les mots CVC en sons individuels (5 objectifs) Critère : L'enfant répond avec chacun des sons séparés dans la bonne séquence lorsqu'on lui donne un mot présentant consonne-voyelle-consonne (CVC).	Commentaires :			
Niveau C. Connaissance de l'alphabet				
But 1. Nomme toutes les lettres en majuscule et en minuscule de l'alphabet (5 objectifs) Critère : L'enfant nomme ou indique correctement le nom des 26 lettres manuscrites ou dactylographiées en majuscule et en minuscule de l'alphabet français, présentées séparément, dans une séquence aléatoire.				
	Commentaires :			
But 2. Reconnaît visuellement un texte simple de mots consonne-voyelle-consonne (CVC) (4 objectifs) Critère : L'enfant va lire un petit livre ou les pages sélectionnées d'un livre (environ 8 phrases) avec des images, en prononçant les mots CVC et en reconnaissant visuellement des mots qui apparaissent fréquemment (p. ex. : un, une, et, le, la, est, dans, dit, il).				
	Commentaires :			
Niveau D. Vocabulaire et compréhension de l'histoire				
But 1. Démontre qu'il comprend qu'une image représente un texte (3 objectifs) Critère : L'enfant, de façon constante, établit une relation entre le texte lu et les images dans un livre d'images.				
	Commentaires :			
But 2. Raconte une histoire ou un événement simple (3 objectifs) Critère : L'enfant raconte une histoire d'un livre dans ses propres mots, dans la bonne séquence avec un début, un milieu et une fin. L'enfant raconte une histoire dans un temps raisonnable sans regarder le livre ou les images.				
	Commentaires :			
But 3. Démontre qu'il comprend le vocabulaire abstrait d'une histoire (3 objectifs) Critère : L'enfant répond correctement à des questions et utilise des termes (p. ex. : le caractère, le lieu, l'intrigue, le calendrier, la séquence, le problème) pour discuter ou raconter des histoires.				
	Commentaires :			
Niveau E. Écriture				
But 1. « Lit » après avoir lui-même dicté l'histoire d'un livre d'images (3 objectifs) Critère : L'enfant « lit » une histoire de plusieurs lignes après avoir dessiné et décrit les images. La « lecture » ne doit pas être mot à mot,				
	Commentaires :			

mais doit témoigner de la description originale sans grands ajouts ou suppressions.				
But 2. Écrit et dessine pour une variété de buts (1 objectif) Critère : L'enfant écrit à des fins fonctionnelles dans au moins trois activités différentes ou de routine. L'enfant décrit ses dessins et ses travaux écrits spontanément et lorsqu'on le lui demande.				
	Commentaires :			
But 3. Écrit des mots en utilisant l'orthographe conventionnelle (4 objectifs) Critère : L'enfant écrit ou copie une variété de mots durant les activités en classe ou à la maison en utilisant l'orthographe conventionnelle. Les lettres n'ont pas besoin d'être parfaitement formées ou en ligne droite, mais doivent être reconnaissables.				
	Commentaires :			

Buts et critères

Domaine des mathématiques

Niveaux, buts et critères	But fonctionnel	But enseignable	But facile à comprendre	Critère facile à comprendre
Niveau A. Compter				
But 1. Compter 3 articles (2 objectifs) Critère : L'enfant compte correctement 3 articles à partir d'un plus grand groupe d'articles similaires.				Commentaires :
But 2. Compter 10 articles (2 objectifs) Critère : L'enfant compte correctement 10 articles à partir d'un plus grand groupe d'articles similaires. Cotez 1 si l'enfant compte au moins 4 articles, mais pas 10 articles.				Commentaires :
But 3. Compter 20 articles (2 objectifs) Critère : L'enfant compte correctement 20 articles à partir d'un plus grand groupe d'articles similaires. Cotez 1 si l'enfant en compte au moins 11, mais pas 20 articles.				Commentaires :
But 4. Compter par 10 jusqu'à 100 (2 objectifs) Critère : L'enfant compte correctement 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90 et 100, avec un modèle, dans le bon ordre, sans sauter, répéter ou faire des erreurs.				Commentaires :
Niveau B. Relations quantitatives				
But 1. Compare des ensembles d'articles jusqu'à 5 en comptant (3 objectifs) Critère : L'enfant compte séparément 2 ensembles de 5 articles ou moins et les compare pour indiquer correctement lequel en a plus, moins ou égal à l'autre.				Commentaires :
But 2. Compare des ensembles de 6 à 10 articles en comptant (2 objectifs) Critère : L'enfant compte séparément 2 ensembles de 6 à 10 articles chacun et les compare pour indiquer correctement lequel en a plus, moins ou égal à l'autre.				Commentaires :
But 3. Compare des ensembles de 11 à 20 articles en comptant (2 objectifs) Critère : L'enfant compte séparément 2 ensembles de 11 à 20 articles et les compare pour indiquer correctement lequel en a plus, moins ou égal à l'autre.				Commentaires :
Niveau C. Lecture et écriture de chiffres				
But 1. Lit et écrit les chiffres de quantité allant jusqu'à 5 (2 objectifs) Critère : Lorsqu'on lui présente un ensemble de 5 articles, l'enfant écrit et identifie				Commentaires :

correctement le chiffre qui représente le nombre d'articles.				
But 2. Lit et écrit les chiffres de quantité allant de 6 à 10 (2 objectifs) Critère : Lorsqu'on lui présente un ensemble de 6 à 10 articles, l'enfant écrit et identifie correctement le chiffre qui représente le nombre d'articles.				
	Commentaires :			
But 3. Lit et écrit les chiffres de quantité allant de 11 à 20 (2 objectifs) Critère : Lorsqu'on lui présente un ensemble de 11 à 20 articles, l'enfant écrit et identifie le chiffre qui représente le bon nombre d'articles.				
	Commentaires :			
Niveau D. Addition et soustraction				
But 1. Lit et écrit les symboles pour l'addition (+) et égal (=) (5 objectifs) Critère : Lorsqu'on lui fournit plusieurs articles, des photos d'articles ou des cartes avec des nombres, l'enfant écrit ou lit l'équation visuelle en utilisant le signe + pour relier les quantités et le signe = pour indiquer une somme. La somme peut ne pas être correcte.				
	Commentaires :			
But 2. Lit et écrit le symbole de la soustraction (-) et égal (=) (3 objectifs) Critère : Lorsqu'on lui fournit plusieurs articles, des photos d'articles ou des cartes avec des nombres, l'enfant écrit ou lit une équation visuelle en utilisant le signe – pour relier les quantités et le signe = pour indiquer la somme. La somme peut ne pas être adéquate.				
	Commentaires :			

Section 4 :

Utilité de l'EIS (3^e éd.) à ses fins prévues :

22. L'outil d'évaluation EIS (3^e éd.) est facilement administré dans des environnements authentiques (p. ex., dans une salle de classe, à la maison ou dans tout autre environnement naturel de l'enfant).

Fortement en désaccord (1)	En désaccord (2)	En accord (3)	Tout à fait d'accord (4)

23. Les buts de l'outil d'évaluation EIS (3^e éd.) fournissent des informations utiles pour résumer les forces de chaque enfant et situer leur niveau de développement actuel.

Fortement en désaccord (1)	En désaccord (2)	En accord (3)	Tout à fait d'accord (4)

24. Les buts de l'outil d'évaluation EIS (3^e éd.) fournissent des informations utiles pour surveiller les progrès de l'enfant.

Fortement en désaccord (1)	En désaccord (2)	En accord (3)	Tout à fait d'accord (4)

25. La cotation plus spécifique pour les habiletés émergentes (p. ex., utilisation du I [*incomplet*] et/ou du A [*aide*] avec la cote 1 [*performance en émergence*]) fournit des informations utiles pour surveiller les progrès de l'enfant.

Fortement en désaccord (1)	En désaccord (2)	En accord (3)	Tout à fait d'accord (4)

26. Les buts de l'outil d'évaluation EIS (3^e éd.) fournissent des informations utiles pour rendre compte des progrès de l'enfant dans le cadre de votre milieu de travail.

Fortement en désaccord (1)	En désaccord (2)	En accord (3)	Tout à fait d'accord (4)

27. Nous souhaitons connaître votre point de vue sur les forces et les limites possibles de la troisième édition de l'outil d'évaluation EIS.

Forces :

• Nouveaux buts/domaines :

• Cotation :

• Autres :

Limitations :

• Échelles combinées (0-3 ans/3-6 ans) trop longues :

• Récupérer les informations dans différents environnements :

• Cotation :

Contenu/domaines :

Autres :

Diffusion des résultats et remerciements :

28. Souhaitez-vous être informé des résultats de cette recherche ? Si oui, inscrivez votre adresse courriel dans l'espace prévu à cet effet. Un résumé des résultats vous sera acheminé après l'analyse des données.

☐ Oui, je souhaite être informé. Adresse courriel : _____

☐ Non, je ne souhaite pas être informé.

Nous vous remercions pour votre intérêt et pour avoir pris le temps de remplir le questionnaire. Votre participation est très appréciée !

Commentaires sur le questionnaire et/ou le projet de recherche :

Appendice C

Lettres d'information à l'intention des participants

LETTRE D'INFORMATION À L'INTENTION DU PERSONNEL ÉDUCATEUR DES MILIEUX DE GARDE

Invitation à participer au projet de recherche :

Validité de contenu de l'outil d'évaluation du Programme EIS (Évaluation, Intervention, Suivi) (2^e éd.) en milieux de garde et de réadaptation

Mené par :

Marie-Joëlle Braconnier
Étudiante à la maîtrise en psychoéducation,
UQTR

Sous la direction de :

Carmen Dionne (dir.) et Annie Paquet (co-dir.)
Professeures et chercheuses, Département de
psychoéducation, UQTR

Financement :

Bourses étudiantes du Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada (CRSH) et de
l'Institut universitaire en DI et en TSA

Madame,
Monsieur,

Par la présente, nous sollicitons votre participation à une enquête qui vise à documenter la validité de contenu du volet évaluation du Programme EIS (Évaluation, Intervention, Suivi) (2^e éd. ; Bricker, 2006). Avant d'accepter de participer à ce projet, veuillez prendre le temps de lire attentivement cette lettre d'information. Elle vous aidera à bien comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Sentez-vous libre de demander à la chercheuse responsable de vous expliquer tout terme ou renseignement qui n'est pas clair. N'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utile en contactant Marie-Joëlle Braconnier par téléphone au 819 376-5011, poste 4263, ou par courrier électronique : marie-joelle.braconnier@uqtr.ca.

Présentation du projet

Le Programme EIS (Évaluation, Intervention, Suivi) (Bricker, 2006), traduit et adapté de l'anglais *Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children (AEPS®), Second Edition* (Bricker, 2002), est un outil d'évaluation et d'intervention destiné aux jeunes enfants âgés de 0 à 6 ans ayant des incapacités ou à risque d'en développer. Il intègre un protocole d'évaluation, des buts et des objectifs d'intervention, un rapport de la famille et un curriculum d'activités qui peut s'adapter aux besoins de l'enfant et de sa famille. L'EIS (2^e éd.) permet d'évaluer les habiletés fonctionnelles de l'enfant dans ses routines et ses activités de la vie quotidienne pour six domaines du développement : motricité fine et globale, cognitif, adaptatif, social et communication. La troisième édition de cet outil, soit l'*Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children (AEPS®), Third Edition* (Johnson *et al.*, dir., sous presse), a par ailleurs été traduite en français. De nouvelles études seront nécessaires afin d'assurer la qualité psychométrique de ces outils.

Objectifs du projet

- **Objectif 1.** Documenter la validité de contenu de l'outil d'évaluation du Programme EIS (2^e éd.) auprès d'intervenants d'enfants présentant des incapacités en milieux de garde et de réadaptation.
 - Quelles sont les perceptions des intervenants quant à la pertinence des items de l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) ?
 - Quelles sont les perceptions des intervenants quant à la pertinence des procédures d'évaluation de l'EIS (2^e éd.) ?
 - Quel(s) changement(s) l'utilisation de l'EIS (2^e éd.) amène dans les pratiques d'évaluation des intervenants ?
- **Objectif 2.** Explorer les perceptions d'utilisateurs expérimentés de l'EIS (2^e éd.) quant à l'outil d'évaluation de la troisième édition.
 - Quelles sont les perceptions des utilisateurs expérimentés de l'EIS (2^e éd.) quant à l'utilité de l'outil d'évaluation EIS (3^e éd.) ?

Tâches

Votre participation est requise pour la première collecte de données qui se déroulera de mai à août 2019. Tout d'abord, vous serez invité à vous créer un compte d'utilisateur sur le site web du projet au www.uqtr.ca/evaluation-eis. Par la suite, vous pourrez remplir le questionnaire en ligne sur la validité de contenu du volet évaluation de l'EIS (2^e éd.). Le temps requis pour remplir le questionnaire est d'environ 30 minutes. De plus, vous devrez le remplir de façon individuelle, au moment de votre choix sur vos heures de travail et en utilisant un appareil électronique de votre choix (p. ex., ordinateur, tablette électronique,

téléphone intelligent). Vous aurez également la possibilité d'interrompre la complétion du questionnaire en ligne, d'enregistrer vos réponses et de le compléter à un autre moment.

Risques et inconvénients

Le temps de passation du questionnaire en ligne peut être considéré comme un inconvénient. Cette recherche sera toutefois basée sur votre participation volontaire. Il est possible que répondre à des questions qui sollicitent vos expériences personnelles suscite chez vous des sentiments inconfortables, tels que du malaise ou du stress. Si cela se produit, n'hésitez pas à en discuter avec la chercheuse responsable par courrier électronique. De plus, vous pourrez prendre tout le temps de réflexion nécessaire avant de répondre aux questions.

Avantages ou bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances sur la validation psychométrique de l'EIS (2^e éd.) est le principal bénéfice prévu à votre participation. Cette recherche vous offre également la possibilité de donner votre avis en toute confidentialité sur un outil intégré à votre pratique. Nous documenterons vos perceptions quant à la pertinence de l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) en contexte réel, ce qui permettra d'anticiper les bénéfices, les défis et les ajustements nécessaires à l'implantation de la 3^e édition de l'outil dans les milieux de pratique du Québec. En conclusion, votre participation contribuera à ce que les pratiques d'évaluation auprès des tout-petits s'appuient sur des outils de qualité. Aucune compensation d'ordre monétaire ne sera accordée.

Consentement

À la section « Questionnaire 1 » du site web, un formulaire de consentement vous sera présenté avant de pouvoir débiter le questionnaire en ligne. Lisez-le attentivement avant de cliquer sur le bouton « Je consens à participer au projet de recherche ». Vous confirmerez votre consentement libre et éclairé à participer au projet de recherche.

Confidentialité

Les données recueillies dans le cadre de l'étude seront entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un outil de collecte d'informations anonymes développé par l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Les données recueillies seront conservées dans une base de données hébergée par l'UQTR et protégée par un mot de passe, puis elles seront transférées dans une base de données SPSS. Celle-ci sera conservée sur un

ordinateur sécurisé avec un mot de passe et localisé dans les locaux de la *Chaire UNESCO dépistage et évaluation du développement des jeunes enfants*. Seuls les responsables de la recherche auront accès aux données.

Afin de préserver votre identité, votre questionnaire sera automatiquement associé à un code numérique et il n'y aura pas de liste de correspondance. De plus, les données recueillies seront conservées trois ans après la fin de la recherche, puis elles seront détruites par suppression. Les versions papier des données seront conservées dans un classeur verrouillé à clé et déchetées dans les locaux de la Chaire UNESCO après la période de conservation. Il est à noter que les données recueillies ne pourront pas être utilisées pour des projets de recherche ultérieurs. En conclusion, les résultats de l'étude, qui pourraient être diffusés sous la forme de mémoire, d'articles et d'affiches scientifiques, ne permettront pas votre identification.

Participation volontaire

Votre participation au projet se fait sur une base volontaire. Vous êtes donc entièrement libre d'y participer ou non sans préjudice. À tout moment, vous avez également la possibilité de fermer le questionnaire en ligne sans enregistrer vos réponses ; celles-ci ne nous seront pas transmises.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse pour l'avancement des connaissances et des pratiques en petite enfance. Nous l'apprécions et vous en remercions infiniment.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples informations sur ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Marie-Joëlle Braconnier, étudiante à la maîtrise en psychoéducation de l'UQTR, par téléphone au 819 376-5011, poste 4263, ou par courrier électronique : marie-joelle.braconnier@uqtr.ca.

Surveillance des aspects éthiques de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR et un certificat portant le numéro CER-18-252-07.19 a été émis le 16 janvier 2019. Cette recherche a aussi été approuvée par le comité d'éthique de la recherche – volet psychosocial – du centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec (CIUSSS MCQ) et un certificat portant le numéro CÉRP-2018-016-01 a été émis le 25 mars 2019.

En plus d'assurer le suivi de cette recherche, les comités approuveront au préalable toute révision et toute modification apportée aux formulaires d'information et de consentement ou au protocole de recherche.



Pour toute information sur le projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le secrétariat du comité d'éthique de la recherche du CIUSSS MCQ par téléphone au 819 372-3133, poste 32303. Pour les questions ou les plaintes d'ordre éthique, vous pouvez également communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'UQTR par téléphone au 819 376-5011, poste 2129, ou par courrier électronique : CERH11@uqtr.ca.

LETTRE D'INFORMATION À L'INTENTION DES INTERVENANTS DES CISSS/CIUSSS

Invitation à participer au projet de recherche :

Validité de contenu de l'outil d'évaluation du Programme EIS (Évaluation, Intervention, Suivi) (2^e éd.) en milieux de garde et de réadaptation

Mené par :	Marie-Joëlle Braconnier Étudiante à la maîtrise en psychoéducation, UQTR
Sous la direction de :	Carmen Dionne (dir.) et Annie Paquet (co-dir.) Professeures et chercheuses, Département de psychoéducation, UQTR
Financement :	Bourses étudiantes du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et de l'Institut universitaire en DI et en TSA

Madame,
Monsieur,

Par la présente, nous sollicitons votre participation à une enquête qui vise à documenter la validité de contenu du volet évaluation du Programme EIS (Évaluation, Intervention, Suivi) (2^e éd. ; Bricker, 2006). Avant d'accepter de participer à ce projet, veuillez prendre le temps de lire attentivement cette lettre d'information. Elle vous aidera à bien comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Sentez-vous libre de demander à la chercheuse responsable de vous expliquer tout terme ou renseignement qui n'est pas clair. N'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utile en contactant Marie-Joëlle Braconnier par téléphone au 819 376-5011, poste 4263, ou par courrier électronique : marie-joelle.braconnier@uqtr.ca.

Présentation du projet

Le Programme EIS (Évaluation, Intervention, Suivi) (Bricker, 2006), traduit et adapté de l'anglais *Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children* (AEPS®), *Second Edition* (Bricker, 2002), est un outil d'évaluation et d'intervention destiné aux jeunes enfants âgés de 0 à 6 ans ayant des incapacités ou à risque d'en développer. Il intègre un protocole d'évaluation, des buts et des objectifs d'intervention, un rapport de la famille et un curriculum d'activités qui peut s'adapter aux besoins de l'enfant et de sa famille. L'EIS (2^e éd.) permet d'évaluer les habiletés fonctionnelles de l'enfant dans ses routines et ses activités de la vie quotidienne pour six domaines du développement : motricité fine et globale, cognitif, adaptatif, social et communication. La troisième édition de cet outil, soit l'*Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children* (AEPS®), *Third Edition* (Johnson *et al.*, dir., sous presse), a par ailleurs été traduite en français. De nouvelles études seront nécessaires afin d'assurer la qualité psychométrique de ces outils.

Objectifs du projet

- **Objectif 1.** Documenter la validité de contenu de l'outil d'évaluation du Programme EIS (2^e éd.) auprès d'intervenants d'enfants présentant des incapacités en milieux de garde et de réadaptation.
 - Quelles sont les perceptions des intervenants quant à la pertinence des items de l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) ?
 - Quelles sont les perceptions des intervenants quant à la pertinence des procédures d'évaluation de l'EIS (2^e éd.) ?
 - Quel(s) changement(s) l'utilisation de l'EIS (2^e éd.) amène dans les pratiques d'évaluation des intervenants ?
- **Objectif 2.** Explorer les perceptions d'utilisateurs expérimentés de l'EIS (2^e éd.) quant à l'outil d'évaluation de la troisième édition.
 - Quelles sont les perceptions des utilisateurs expérimentés de l'EIS (2^e éd.) quant à l'utilité de l'outil d'évaluation EIS (3^e éd.) ?

Tâches

Votre participation est requise pour la première collecte de données qui se déroulera de mai à août 2019. Tout d'abord, vous serez invité à vous créer un compte d'utilisateur sur le site web du projet au www.uqtr.ca/evaluation-eis. Par la suite, vous pourrez remplir le questionnaire en ligne sur la validité de contenu du volet évaluation de l'EIS (2^e éd.). Le temps requis pour remplir le questionnaire est d'environ 30 minutes. De plus, vous devrez le remplir de façon individuelle, au moment de votre choix sur vos heures de travail et en utilisant un appareil électronique de votre choix (p. ex., ordinateur, tablette électronique,

téléphone intelligent). Vous aurez également la possibilité d'interrompre la complétion du questionnaire en ligne, d'enregistrer vos réponses et de le compléter à un autre moment.

Risques et inconvénients

Le temps de passation du questionnaire en ligne peut être considéré comme un inconvénient. Cette recherche sera toutefois basée sur votre participation volontaire. Il est possible que répondre à des questions qui sollicitent vos expériences personnelles suscite chez vous des sentiments inconfortables, tels que du malaise ou du stress. Si cela se produit, n'hésitez pas à en discuter avec la chercheuse responsable par courrier électronique. De plus, vous pourrez prendre tout le temps de réflexion nécessaire avant de répondre aux questions.

Avantages ou bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances sur la validation psychométrique de l'EIS (2^e éd.) est le principal bénéfice prévu à votre participation. Cette recherche vous offre également la possibilité de donner votre avis en toute confidentialité sur un outil intégré à votre pratique. Nous documenterons vos perceptions quant à la pertinence de l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) en contexte réel, ce qui permettra d'anticiper les bénéfices, les défis et les ajustements nécessaires à l'implantation de la troisième édition de l'outil dans les milieux de pratique du Québec. En conclusion, votre participation contribuera à ce que les pratiques d'évaluation auprès des tout-petits s'appuient sur des outils de qualité. Aucune compensation d'ordre monétaire ne sera accordée.

Consentement

À la section « Questionnaire 1 » du site web, un formulaire de consentement vous sera présenté avant de pouvoir débiter le questionnaire en ligne. Lisez-le attentivement avant de cliquer sur le bouton « Je consens à participer au projet de recherche ». Vous confirmerez votre consentement libre et éclairé à participer au projet de recherche.

Confidentialité

Les données recueillies dans le cadre de l'étude seront entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un outil de collecte d'informations anonymes développé par l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Les données recueillies seront conservées dans une base de données hébergée par l'UQTR et protégée par un mot de passe, puis elles seront transférées dans une base de données SPSS. Celle-ci sera conservée sur un



ordinateur sécurisé avec un mot de passe et localisé dans les locaux de la *Chaire UNESCO dépistage et évaluation du développement des jeunes enfants*. Seuls les responsables de la recherche auront accès aux données.

Afin de préserver votre identité, votre questionnaire sera automatiquement associé à un code numérique et il n'y aura pas de liste de correspondance. De plus, les données recueillies seront conservées trois ans après la fin de la recherche, puis elles seront détruites par suppression. Les versions papier des données seront conservées dans un classeur verrouillé à clé et déchiquetées dans les locaux de la Chaire UNESCO après la période de conservation. Il est à noter que les données recueillies ne pourront pas être utilisées pour des projets de recherche ultérieurs. En conclusion, les résultats de l'étude, qui pourraient être diffusés sous la forme de mémoire, d'articles et d'affiches scientifiques, ne permettront pas votre identification.

Participation volontaire

Votre participation au projet se fait sur une base volontaire. Vous êtes donc entièrement libre d'y participer ou non sans préjudice. À tout moment, vous avez également la possibilité de fermer le questionnaire en ligne sans enregistrer vos réponses ; celles-ci ne nous seront pas transmises.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse pour l'avancement des connaissances et des pratiques en petite enfance. Nous l'apprécions et vous en remercions infiniment.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples informations sur ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Marie-Joëlle Braconnier, étudiante à la maîtrise en psychoéducation de l'UQTR, par téléphone au 819 376-5011, poste 4263, ou par courrier électronique : marie-joelle.braconnier@uqtr.ca.

Surveillance des aspects éthiques de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR et un certificat portant le numéro CER-18-252-07.19 a été émis le 16 janvier 2019. Cette recherche a aussi été approuvée par le comité d'éthique de la recherche – volet psychosocial – du centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec (CIUSSS MCQ) et un certificat portant le numéro CÉRP-2018-016-01 a été émis le 25 mars 2019.

En plus d'assurer le suivi de cette recherche, les comités approuveront au préalable toute révision et toute modification apportée aux formulaires d'information et de consentement ou au protocole de recherche.



Pour toute information sur le projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le secrétariat du comité d'éthique de la recherche du CIUSSS MCQ par téléphone au 819 372-3133, poste 32303. Pour les questions ou les plaintes d'ordre éthique, vous pouvez également communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'UQTR par téléphone au 819 376-5011, poste 2129, ou par courrier électronique : CERETH@uqtr.ca.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à cette recherche, ou si vous avez des plaintes ou des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec le commissaire aux plaintes et à la qualité des services de votre établissement :

Coordonnées des commissaires aux plaintes et à la qualité des services	
Établissements	Coordonnées
CIUSSS de l'Estrie — CHUS	Tél. : 1-866-917-7903 Courriel : plaintes.ciusssestrie@ciusssestrie.qc.ca
CIUSSS du Saguenay—Lac-Saint-Jean	Tél. : 418-541-7026, ou sans frais : 1-877-662-3963
CISSS de Chaudière-Appalaches	Tél. : 1-877-986-3587
CISSS de Lanaudière	Tél. : 450-759-5333, poste 2133, ou sans frais : 1-800-229-1152, poste 2133 Courriel : plaintes.ciesslan@ciesslan.qc.ca

LETTRE D'INFORMATION À L'INTENTION DES UTILISATEURS EXPÉRIMENTÉS DE L'EIS (2^E ÉD.)

Invitation à participer au projet de recherche :

Validité de contenu de l'outil d'évaluation du Programme EIS (Évaluation, Intervention, Suivi) (2^e éd.) en milieux de garde et de réadaptation

Mené par :	Marie-Joëlle Braconnier Étudiante à la maîtrise en psychoéducation, UQTR
Sous la direction de :	Carmen Dionne (dir.) et Annie Paquet (co-dir.) Professeures et chercheuses, Département de psychoéducation, UQTR
Financement :	Bourses étudiantes du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et de l'Institut universitaire en DI et en TSA

Madame,

Monsieur,

Par la présente, nous sollicitons votre participation à une enquête qui vise à documenter la validité de contenu du volet évaluation du Programme EIS (Évaluation, Intervention, Suivi) (2^e éd. ; Bricker, 2006). Avant d'accepter de participer à ce projet, veuillez prendre le temps de lire attentivement cette lettre d'information. Elle vous aidera à bien comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Sentez-vous libre de demander à la chercheuse responsable de vous expliquer tout terme ou renseignement qui n'est pas clair. N'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utile en contactant Marie-Joëlle Braconnier par téléphone au 819 376-5011, poste 4263, ou par courrier électronique : marie.joelle.braconnier@uqtr.ca.

Présentation du projet

Le Programme EIS (Évaluation, Intervention, Suivi) (Bricker, 2006), traduit et adapté de l'anglais *Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children* (AEPS®), *Second Edition* (Bricker, 2002), est un outil d'évaluation et d'intervention destiné aux jeunes enfants âgés de 0 à 6 ans ayant des incapacités ou à risque d'en développer. Il intègre un protocole d'évaluation, des buts et des objectifs d'intervention, un rapport de la famille et un curriculum d'activités qui peut s'adapter aux besoins de l'enfant et de sa famille. L'EIS (2^e éd.) permet d'évaluer les habiletés fonctionnelles de l'enfant dans ses routines et ses activités de la vie quotidienne pour six domaines du développement : motricité fine et globale, cognitif, adaptatif, social et communication. La troisième édition de cet outil, soit l'*Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children* (AEPS®), *Third Edition* (Johnson *et al.*, dir. sous presse), a par ailleurs été traduite en français. De nouvelles études seront nécessaires afin d'assurer la qualité psychométrique de ces outils.

Objectifs du projet

- **Objectif 1.** Documenter la validité de contenu de l'outil d'évaluation du Programme EIS (2^e éd.) auprès d'intervenants d'enfants présentant des incapacités en milieux de garde et de réadaptation.
 - Quelles sont les perceptions des intervenants quant à la pertinence des items de l'outil d'évaluation EIS (2^e éd.) ?
 - Quelles sont les perceptions des intervenants quant à la pertinence des procédures d'évaluation de l'EIS (2^e éd.) ?
 - Quel(s) changement(s) l'utilisation de l'EIS (2^e éd.) amène dans les pratiques d'évaluation des intervenants ?
- **Objectif 2.** Explorer les perceptions d'utilisateurs expérimentés de l'EIS (2^e éd.) quant à l'outil d'évaluation de la troisième édition.
 - Quelles sont les perceptions des utilisateurs expérimentés de l'EIS (2^e éd.) quant à l'utilité de l'outil d'évaluation EIS (3^e éd.) ?

Tâches

Votre participation est requise pour la deuxième collecte de données qui se déroulera de septembre à octobre 2019. Vous serez tout d'abord invité à participer à une formation d'initiation à l'EIS (3^e éd.) d'une durée de trois heures. Cette formation couvrira les changements et les ajouts clés qui ont été apportés à la deuxième édition. En outre, la possibilité de faire la formation à distance en visioconférence vous sera offerte. Par la suite, vous serez invité à vous créer un compte d'utilisateur sur le site web du projet au www.uqtr.ca/evaluation_eis, puis à remplir un questionnaire en ligne sur l'utilité de l'outil d'évaluation EIS (3^e éd.). Le temps requis pour remplir le questionnaire varie de 60 à 90 minutes. Vous devrez le remplir de

façon individuelle, au moment de votre choix sur vos heures de travail et en utilisant un appareil électronique de votre choix (p. ex., ordinateur, tablette électronique, téléphone intelligent). Vous aurez également la possibilité d'interrompre la complétion du questionnaire en ligne, d'enregistrer vos réponses et de le compléter à un autre moment.

Risques et inconvénients

Le temps de passation du questionnaire en ligne peut être considéré comme un inconvénient. Cette recherche sera toutefois basée sur votre participation volontaire. Il est possible que répondre à des questions qui sollicitent vos expériences personnelles suscite chez vous des sentiments inconfortables, tels que du malaise ou du stress. Si cela se produit, n'hésitez pas à en discuter avec la chercheuse responsable par courrier électronique. De plus, vous pourrez prendre tout le temps de réflexion nécessaire avant de répondre aux questions.

Avantages ou bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances sur la validation psychométrique de l'EIS (2^e éd.) est le principal bénéfice prévu à votre participation. Cette recherche vous offre également la possibilité de donner votre avis en toute confidentialité sur la nouvelle édition de cet outil intégré à votre pratique. Nous documenterons vos perceptions quant à l'utilité de l'outil d'évaluation EIS (3^e éd.), ce qui permettra d'anticiper les bénéfices, les défis et les ajustements nécessaires à son implantation dans les milieux de pratique du Québec. Par ailleurs, vous recevrez de la documentation et une formation d'initiation gratuite sur cette nouvelle édition, ce qui représente une plus-value à votre formation professionnelle. En conclusion, votre participation contribuera à ce que les pratiques d'évaluation auprès des tout-petits s'appuient sur des outils de qualité. Aucune compensation d'ordre monétaire ne sera accordée.

Consentement

À la section « Questionnaire 2 » du site web, un formulaire de consentement vous sera présenté avant de pouvoir débiter le questionnaire en ligne. Lisez-le attentivement avant de cliquer sur le bouton « Je consens à participer au projet de recherche ». Vous confirmerez votre consentement libre et éclairé à participer au projet de recherche.

Confidentialité

Les données recueillies dans le cadre de l'étude seront entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un outil de collecte d'informations anonymes développé par l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Les données

recueillies seront conservées dans une base de données hébergée par l'UQTR et protégée par un mot de passe, puis elles seront transférées dans une base de données SPSS. Celle-ci sera conservée sur un ordinateur sécurisé avec un mot de passe et localisé dans les locaux de la *Chaire UNESCO dépistage et évaluation du développement des jeunes enfants*. Seuls les responsables de la recherche auront accès aux données.

Afin de préserver votre identité, votre questionnaire sera automatiquement associé à un code numérique et il n'y aura pas de liste de correspondance. De plus, les données recueillies seront conservées trois ans après la fin de la recherche, puis elles seront détruites par suppression. Les versions papier des données seront conservées dans un classeur verrouillé à clé et déchetées dans les locaux de la Chaire UNESCO après la période de conservation. Il est à noter que les données recueillies ne pourront pas être utilisées pour des projets de recherche ultérieurs. En conclusion, les résultats de l'étude, qui pourraient être diffusés sous la forme de mémoire, d'articles et d'affiches scientifiques, ne permettront pas votre identification.

Participation volontaire

Votre participation au projet se fait sur une base volontaire. Vous êtes donc entièrement libre d'y participer ou non sans préjudice. À tout moment, vous avez également la possibilité de fermer le questionnaire en ligne sans enregistrer vos réponses ; celles-ci ne nous seront pas transmises.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse pour l'avancement des connaissances et des pratiques en petite enfance. Nous l'apprécions et vous en remercions infiniment.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples informations sur ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Marie-Joëlle Braconnier, étudiante à la maîtrise en psychoéducation de l'UQTR, par téléphone au 819 376-5011, poste 4263, ou par courrier électronique : marie-joelle.braconnier@uqtr.ca.

Surveillance des aspects éthiques de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR et un certificat portant le numéro CER-18-252-07.19 a été émis le 16 janvier 2019. Cette recherche a aussi été approuvée par le comité d'éthique de la recherche – volet psychosocial – du centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec (CIUSSS MCQ) et un certificat portant le numéro CÉRP-2018-016-01 a été émis le 25 mars 2019.



En plus d'assurer le suivi de cette recherche, les comités approuveront au préalable toute révision et toute modification apportée aux formulaires d'information et de consentement ou au protocole de recherche. Pour toute information sur le projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le secrétariat du comité d'éthique de la recherche du CIUSSS MCQ par téléphone au 819 372-3133, poste 32303. Pour les questions ou les plaintes d'ordre éthique, vous pouvez également communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'UQTR par téléphone au 819 376-5011, poste 2129, ou par courrier électronique : CEIR11@uqtr.ca.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à cette recherche, ou si vous avez des plaintes ou des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec le commissaire aux plaintes et à la qualité des services de votre établissement :

Coordonnées des commissaires aux plaintes et à la qualité des services	
Établissements	Coordonnées
CIUSSS de l'Estrie — CHUS	Tél. : 1-866-917-7903 Courriel : plaintes.ciussse-estrie@ssss.gouv.qc.ca
CIUSSS du Saguenay–Lac-Saint-Jean	Tél. : 418-541-7026, ou sans frais : 1-877-662-3963
CISSS de Chaudière-Appalaches	Tél. : 1-877-986-3587
CISSS de Lanaudière	Tél. : 450-759-5333, poste 2133, ou sans frais : 1-800-229-1152, poste 2133 Courriel : plaintes.ciusslan@ssss.gouv.qc.ca

Appendice D

Formulaire de consentement en ligne

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

(en ligne)

Engagement de la chercheuse :

Moi, Marie-Joëlle Braconnier, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant des participants humains.

Consentement du participant :

En cliquant sur le bouton « Je consens à participer au projet de recherche », vous indiquez :

- avoir lu et compris la lettre d'information du projet ;
- avoir bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de votre participation ;
- être d'accord pour participer.

JE CONSENS À PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE >

Appendice E

Formulaire d'engagement à la confidentialité

ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ

Moi, _____, m'engage à traiter dans la plus stricte confidentialité les données de recherche auxquelles j'aurai accès dans le cadre du projet de recherche : « Validité de contenu de l'outil d'évaluation du Programme EIS (Évaluation, Intervention, Suivi) (2^e éd.) en milieux de garde et de réadaptation », mené par Marie-Joëlle Braconnier conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Direction de recherche

Date

Appendice F
Courriel type de recrutement

COURRIEL TYPE DE RECRUTEMENT POUR LES MILIEUX DE GARDE

Objet : Invitation à participer au projet de recherche : « Évaluation EIS (2^e éd.) »

Madame,
Monsieur,

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche portant sur la **validité de contenu de l'outil d'évaluation du Programme EIS (Évaluation, Intervention, Suivi) (2^e éd.) en milieux de garde et de réadaptation.**

Le Programme EIS (2^e éd. ; Bricker, 2006) est un outil d'évaluation et d'intervention destiné aux jeunes enfants âgés de 0 à 6 ans présentant des incapacités ou à risque d'en développer. Il intègre un protocole d'évaluation, des buts et des objectifs d'intervention, un rapport de la famille et un curriculum d'activités. L'EIS (2^e éd.) permet de planifier et d'élaborer du matériel d'intervention qui correspond aux besoins réels de l'enfant et de sa famille. Cet outil permet également d'évaluer les habiletés fonctionnelles de l'enfant dans ses routines et ses activités de la vie quotidienne, et ce, pour six domaines du développement.

Cette étude s'intéresse tout particulièrement à vos **pratiques d'évaluation**. Ainsi, votre participation contribuerait à documenter les pratiques d'évaluation associées à l'EIS (2^e éd.) en contexte de milieux de garde au Québec.

Si vous utilisez l'outil d'évaluation du Programme EIS (2^e éd.) ou la grille d'observation *Représentation visuelle des progrès de l'enfant*, à savoir un *continuum* développemental tiré de l'instrument, pour observer les habiletés de l'enfant et le situer dans son développement, nous vous invitons à remplir le **questionnaire en ligne**. Ce questionnaire porte sur vos perceptions quant à la pertinence des items et des procédures d'évaluation de l'outil, ainsi que les changements possibles que son utilisation a amenés dans votre pratique d'évaluation.

Vous trouverez en pièces jointes l'affiche de présentation et la lettre d'information sur le projet. Pour toute question ou information supplémentaire, n'hésitez pas à communiquer avec Marie-Joëlle Braconnier,



étudiante à la maîtrise en psychoéducation de l'UQTR, par téléphone au 819 376-5011, poste 4263, ou par courriel : marie-joselle.braconnier@uqtr.ca. Pour participer, rendez-vous sur le site web du projet (www.uqtr.ca/evaluation.cs) à la section « Questionnaire 1 ». Après avoir accepté de participer à la recherche, vous pourrez vous créer un compte d'utilisateur afin d'accéder au questionnaire en ligne.

Cordialement,

[Signature automatique]

COURRIEL TYPE DE RECRUTEMENT POUR LES CISSS/CIUSSS

Objet : Invitation à participer au projet de recherche : « Évaluation EIS (2^e éd.) »

Madame,
Monsieur,

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche portant sur la **validité de contenu de l'outil d'évaluation du Programme EIS (Évaluation, Intervention, Suivi) (2^e éd.) en milieux de garde et de réadaptation.**

Le Programme EIS (2^e éd. ; Bricker, 2006) est un outil d'évaluation et d'intervention destiné aux jeunes enfants âgés de 0 à 6 ans présentant des incapacités ou à risque d'en développer. Il intègre un protocole d'évaluation, des buts et des objectifs d'intervention, un rapport de la famille et un curriculum d'activités. L'EIS (2^e éd.) permet de planifier et d'élaborer du matériel d'intervention qui correspond aux besoins réels de l'enfant et de sa famille. Cet outil permet également d'évaluer les habiletés fonctionnelles de l'enfant dans ses routines et ses activités de la vie quotidienne, et ce, pour six domaines du développement.

Cette étude s'intéresse tout particulièrement à vos **pratiques d'évaluation**. Ainsi, votre participation contribuerait à documenter les pratiques d'évaluation associées à l'EIS (2^e éd.) dans différents CISSS/CIUSSS du Québec.

Si vous utilisez l'outil d'évaluation du Programme EIS (2^e éd.) ou la grille d'observation *Représentation visuelle des progrès de l'enfant*, à savoir un *continuum* développemental tiré de l'instrument, pour observer les habiletés de l'enfant et le situer dans son développement, nous vous invitons à remplir le **questionnaire en ligne**. Ce questionnaire porte sur vos perceptions quant à la pertinence des items et des procédures d'évaluation de l'outil, ainsi que les changements possibles que son utilisation a amenés dans votre pratique d'évaluation.

Vous trouverez en pièces jointes l'affiche de présentation et la lettre d'information sur le projet. Pour toute question ou information supplémentaire, n'hésitez pas à communiquer avec Marie-Joëlle Braconnier,



étudiante à la maîtrise en psychoéducation de l'UQTR, par téléphone au 819 376-5011, poste 4263, ou par courriel : marie-joelle.braconnier@uqtr.ca. Pour participer, rendez-vous sur le site web du projet (www.uqtr.ca/evaluation_eie) à la section « Questionnaire 1 ». Après avoir accepté de participer à la recherche, vous pourrez vous créer un compte d'utilisateur afin d'accéder au questionnaire en ligne.

Cordialement,

[Signature automatique]

Appendice G
Affiche de recrutement

Invitation à participer au projet :

« Validité de contenu de l'outil d'évaluation du Programme EIS (Évaluation, Intervention, Suivi) (2^e éd.) en milieux de garde et de réadaptation »

DESCRIPTION DE L'OUTIL

Le Programme EIS (2^e éd.; Bricker, 2006) est un outil d'évaluation et d'intervention destiné aux jeunes enfants âgés de 0 à 6 ans présentant des incapacités ou à risque d'en développer. Il intègre un protocole d'évaluation, des buts et des objectifs d'intervention, un rapport de la famille et un curriculum d'activités qui peut s'adapter aux besoins de l'enfant et de sa famille. L'outil permet d'évaluer les habiletés fonctionnelles de l'enfant dans ses routines et ses activités de la vie quotidienne, et ce, pour six domaines du développement.

OBJECTIFS DE RECHERCHE

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche qui vise à documenter la validité de contenu du volet évaluation de l'EIS (2^e éd.) en milieux de garde et de réadaptation. Plus précisément, nous voulons explorer vos perceptions quant à la pertinence des items et des procédures d'évaluation de l'outil, ainsi que les changements possibles que son utilisation a amenés dans votre pratique d'évaluation.

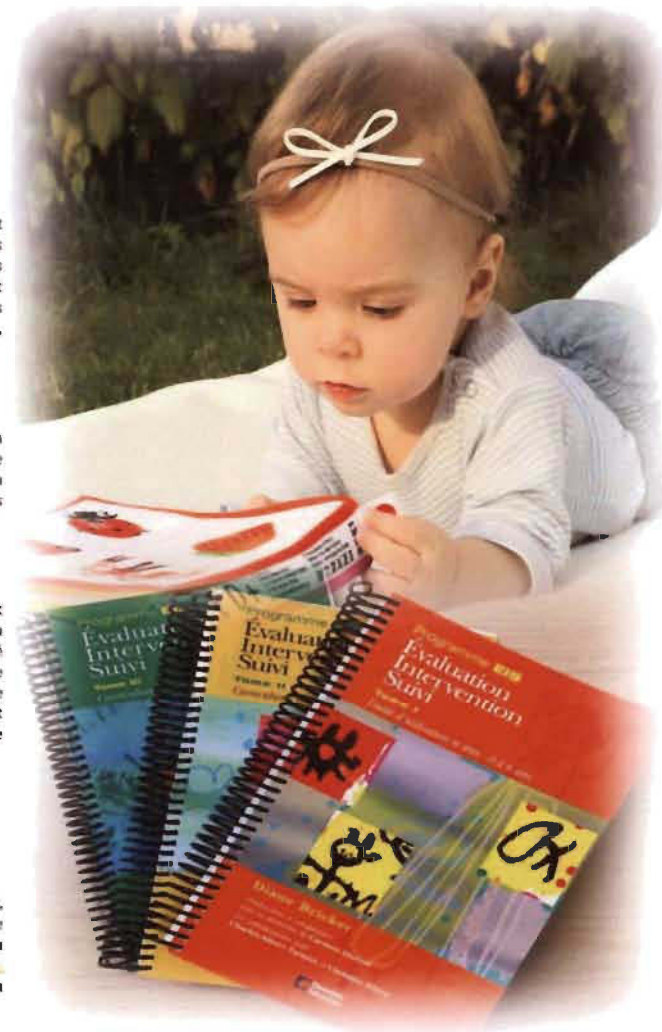
DÉROULEMENT

Vous serez invité à vous créer un compte d'utilisateur sur le site web du projet (<https://sites.ca/evaluation/eis>), puis à remplir un questionnaire en ligne portant sur la validité de contenu du volet évaluation de l'EIS (2^e éd.). Vous aurez la possibilité d'interrompre la complétion du questionnaire et de le poursuivre à un autre moment. Le temps requis pour remplir le questionnaire est d'environ 30 minutes. Vous devrez le compléter de façon individuelle, au moment de votre choix sur vos heures de travail et en utilisant un appareil électronique de votre choix (p. ex., ordinateur, tablette électronique, téléphone intelligent).

Votre collaboration nous est très précieuse, nous l'apprécions et vous en remercions infiniment !

RESPONSABLE DE LA RECHERCHE

Pour obtenir de plus amples informations ou pour toute question concernant le projet, vous pouvez communiquer avec Marie-Joëlle Braconnier, étudiante à la maîtrise en psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), par téléphone au (819) 376-5011, poste 4263, ou par courrier électronique : marie-joelle.braconnier@uqtr.ca. Dirigée par C. Dionne et A. Paquet, professeurs au Département de psychoéducation de l'UQTR.



Appendice H
Formation d'initiation à l'EIS (3^e éd.)



Validité de contenu de l'outil d'évaluation du **Programme AEPS®/EIS** en milieux de garde et de réadaptation

Marie-Joëlle Braconnier
Candidate à la maîtrise en psychoéducation

Dirigée par : Carmen Dionne et Annie Paquet, professeures
Département de psychoéducation, UQTR

Déroulement de la présentation

- Accueil
- Résumé du projet
- Présentation de la nouvelle édition du Programme AEPS®/EIS
 - Mise en contexte : pourquoi l'AEPS®/EIS ?
 - Sommaire des études sur les éditions précédentes
 - Ce qui est pareil
 - Ce qui est nouveau !
- Administration et cotation
- *Questionnaire d'enquête sur l'utilité de l'EIS (3^e éd.)* : comment y répondre ?
- Domaines du développement
- Questions, commentaires ?
- Période allouée au questionnaire en ligne
- Merci !

Appendice I

Portrait détaillé des résultats – Normes de qualité de l'EIS (2^e éd.) ayant une moyenne globale supérieure à 3 (diagrammes à bandes)

Acceptabilité

La norme de qualité *Acceptabilité* est la : « validité sociale ; la valeur sociale ou la pertinence du contenu de l'échelle tel que perçu par les parents et les proches de l'enfant [traduction libre] » (Bagnato *et al.*, 2010, p.21). La Figure 1 illustre les cotes sélectionnées par les répondantes du *Questionnaire d'enquête LINK* pour les critères : « habiletés sociales », « détection sociale » et « pertinence sociale » (les questions 23, 24 et 25, respectivement). Parmi les 21 répondantes, une seule n'a pas complété la section réservée à la norme *Acceptabilité* ($n = 20$).

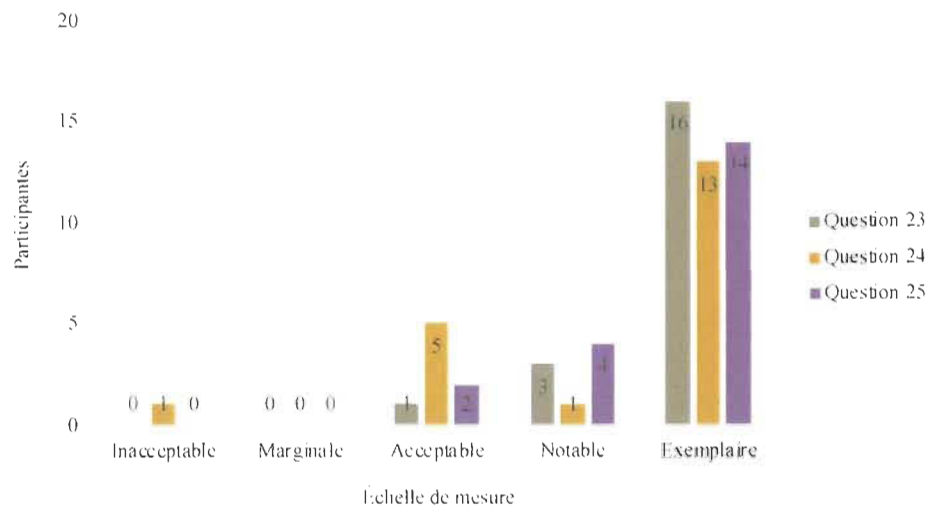


Figure 1. Norme de qualité *Acceptabilité*.

Multifactorielle

La norme *Multifactorielle* suggère qu'une évaluation de qualité devrait être réalisée à l'aide d'une « collecte de données à travers plusieurs méthodes, sources, paramètres et occasions [traduction libre] » (Bagnato *et al.*, 2010, p. 21). La Figure 2 illustre les cotes choisies par les répondantes du *Questionnaire d'enquête LINK* pour les critères : « situations multiples », « plusieurs personnes », « plusieurs méthodes » et « plusieurs périodes d'évaluation » (les questions 34, 35, 36 et 37, respectivement). Parmi les 21 répondantes, une seule n'a pas complété la section réservée à la norme *Multifactorielle* ($n = 20$). La question 36 inclut par ailleurs trois données manquantes ($n = 17$), tandis que la question 37 en inclut une ($n = 19$).

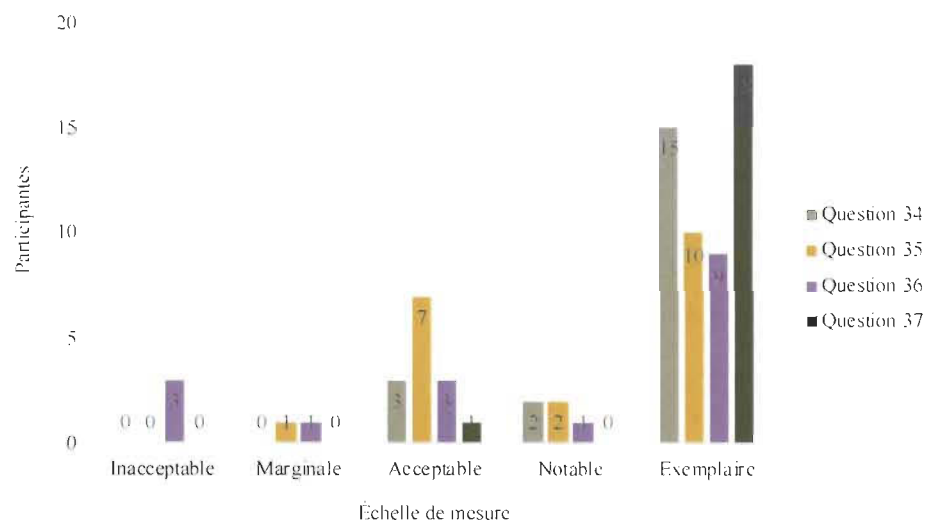


Figure 2. Norme de qualité *Multifactorielle*.

Sensibilité

La norme de qualité *Sensibilité* est la : « disposition séquentielle et la densité des items dans la hiérarchie des habiletés, ainsi que la cotation graduée de la performance des enfants sur ces items [traduction libre] » (Bagnato *et al.*, 2010, p. 21). Selon Bagnato *et al.* (2010), pour présenter un bon niveau de sensibilité, une évaluation devrait tenir compte des critères : « hiérarchie fonctionnelle », « points de coupures suffisants » et « cotation graduée ». Dans le but d'établir la qualité de la norme *Sensibilité*, les répondantes ont complété les questions 38, 39 et 40 du *Questionnaire d'enquête LINK* (voir Figure 3). Parmi les 21 répondantes, une seule n'a pas complété la section réservée à cette norme ($n = 20$). La question 40 inclut une donnée manquante ($n = 19$).

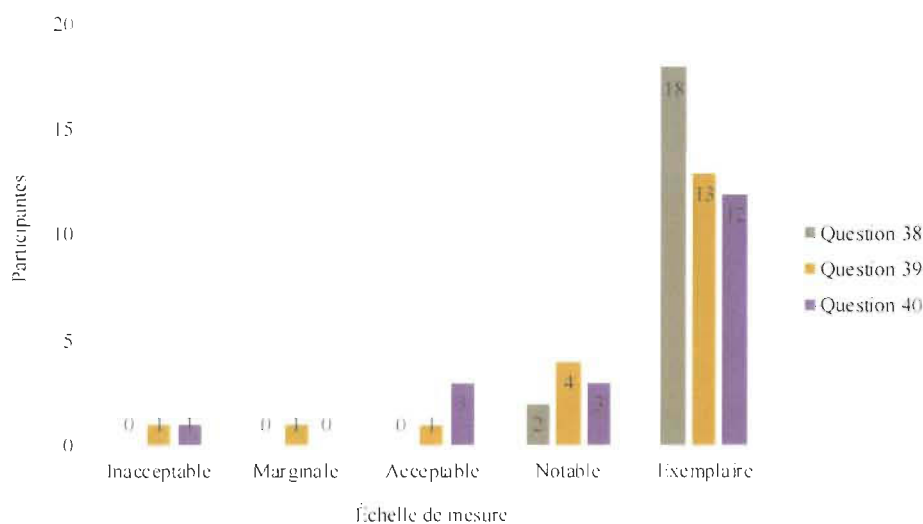


Figure 3. Norme de qualité *Sensibilité*.

Universalité

La norme de qualité *Universalité* est : « la conception et/ou l'adaptation permettant à tous les enfants de démontrer leurs habiletés (c.-à-d., identifie à la fois les points forts/forces et les points faibles/limitations) » [traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 22). Selon Bagnato *et al.* (2020), il faudrait tenir compte des critères suivants pour bien évaluer cette norme : « conception équitable », « matériaux alternatifs » et « réponses alternatives ». À cet effet, les répondantes ont complété les questions 41 à 44 du *Questionnaire d'enquête LINK* (voir Figure 4). Parmi les 21 répondantes, une seule n'a pas rempli la section réservée à la norme *Universalité* ($n = 20$). En outre, la question 43 comprend deux données manquantes ($n = 18$), tandis que la question 44 en comprend une ($n = 19$).

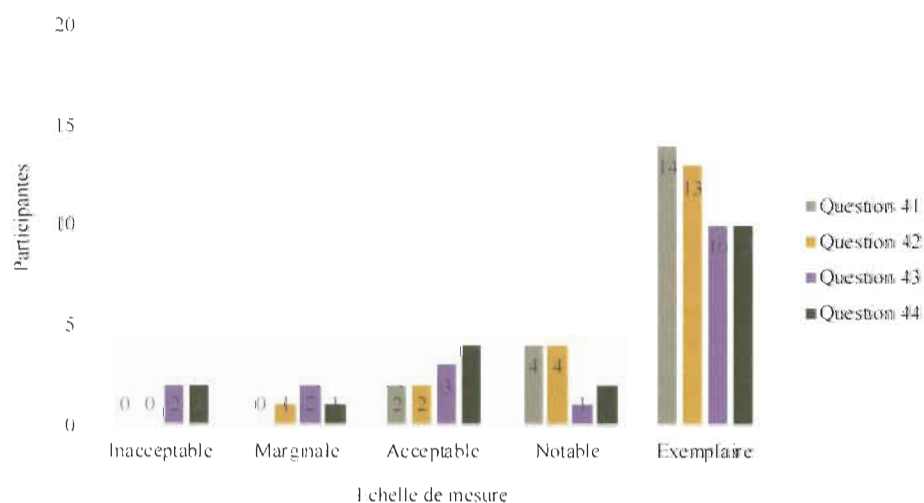


Figure 4. Norme de qualité *Universalité*.

Utilité

La norme de qualité *Utilité* est définie comme la « validité ; utilité des échelles et de leur évaluation pour l'atteinte d'objectifs spécifiques d'intervention précoce, spécialement la planification et l'évaluation des interventions » [traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 22). De façon globale, la Figure 5 montre les cotes laissées par les répondantes du *Questionnaire d'enquête LINK* aux critères : « lien avec les programmes éducatifs », « contenu de l'intervention », « méthodes d'intervention » et « suivi de la performance » (les questions 45, 46, 47 et 48, respectivement). Parmi les 21 répondantes, deux n'ont pas complété la section du questionnaire réservée à la norme *Utilité* ($n = 19$). Aussi, la question 48 comprend une donnée manquante ($n = 18$).

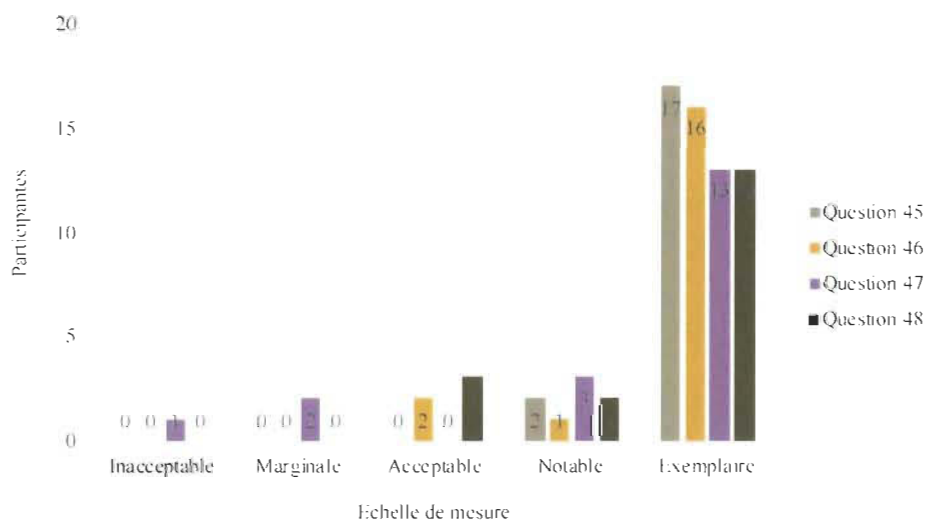


Figure 5. Norme de qualité *Utilité*.

Appendice J

Portrait détaillé des résultats – Normes de qualité de l'EIS (2^e éd.) (tableaux de fréquence et de pourcentage)

De la section 3 à 10, les questions du *Questionnaire d'enquête LINK* reprennent les critères des normes de qualité en évaluation des jeunes enfants (Bagnato *et al.*, 2010). Elles ont également leur propre échelle de Likert personnalisée, chacune d'elle suivant le même ordre de cotation que l'échelle utilisée dans le cadre de l'enquête américaine menée par Bagnato *et al.* (2010) : est-ce que l'outil d'évaluation peut répondre aux normes de façon « Inacceptable » (cote 0), « Marginale » (cote 1), « Acceptable » (cote 2), « Notable » (cote 3) ou « Exemplaire » (cote 4) ? Les tableaux présentés à l'Appendice J spécifient les données manquantes de chaque norme.

Il est d'ailleurs utile de rappeler la signification des cotes de l'échelle globale :

- 0 : « l'outil d'évaluation est inacceptable et ne correspond pas aux normes de qualité pour l'utilisation en contexte d'intervention précoce » ;
- 1 : « l'outil d'évaluation atteint la norme de façon marginale » ;
- 2 : « l'outil d'évaluation atteint la norme de façon acceptable » ;
- 3 : « l'outil d'évaluation présente des caractéristiques qui correspondent à la norme de façon notable » ;
- 4 : « l'outil d'évaluation présente des caractéristiques qui correspondent à la norme de façon exemplaire ».

Acceptabilité

La question 23 (« Les items de l'EIS [2^e éd.] décrivent-ils des habiletés que la société valorise et considère comme importantes pour le développement des jeunes enfants ? ») réfère au critère « habiletés sociales », à savoir qu'une évaluation de qualité « met l'accent sur le contenu des items qui est socialement valorisé et jugé pertinent » [traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 21).

Tableau 1

Qualité de la norme Acceptabilité selon l'échelle de la question 23

Échelle	Participants (<i>n</i> = 20)	%
0 : Non; la plupart des items mettent l'accent sur des habiletés jugées inutiles	0	0 %
1 : Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2	0	0 %
2 : Un peu; il y a un mélange d'items, certains jugés utiles, d'autres non	1	5 %
3 : Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4	3	15 %
4 : Oui; la plupart des items identifient des habiletés jugées utiles, appropriées et importantes pour le développement des jeunes enfants	16	80 %
Donnée manquante	1	n.d.
Total	21	100 %

Note. L'échelle est tirée de l'enquête nationale LINKing (2008-2009). [Traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 358)

Acceptabilité

La question 24 (« Est-ce que les parents et les proches de l'enfant relèvent et reconnaissent qu'il y a une correspondance entre le fonctionnement actuel/progress de l'enfant et les forces/limitations [c.-à-d., les résultats] identifiées par l'EIS [2^e éd.] ? ») réfère au critère « détection sociale » qui affirme qu'une évaluation de qualité « rapporte des changements socialement perceptibles dans le fonctionnement de l'enfant en contexte de vie réel » [traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 21).

Tableau 2

Qualité de la norme Acceptabilité selon l'échelle de la question 24

Échelle	Participants (n = 20)	%
0 : Non; les comportements identifiés dans les résultats de l'évaluation ne sont pas facilement observables ou ne correspondent pas aux jugements et aux perceptions des parents et des proches de l'enfant	1	5 %
1 : Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2	0	0 %
2 : Dans une certaine mesure; la majorité des comportements identifiés dans les résultats de l'évaluation est facilement observable, mais les parents et les proches de l'enfant peuvent ne pas être d'accord avec les résultats	5	25 %
3 : Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4	1	5 %
4 : Oui; les comportements identifiés dans les résultats de l'évaluation sont facilement observables par les parents et les proches de l'enfant et correspondent à leurs jugements et à leurs perceptions	13	65 %
Donnée manquante	1	n.d.
Total	21	100 %

Note. L'échelle est tirée de l'enquête nationale LINKing (2008-2009). [Traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 358)

Acceptabilité

La question 25 (« Les méthodes et les procédures d'évaluation de l'EIS [2^e éd.] sont-elles jugées appropriées et acceptables par les parents et les proches de l'enfant [c.-à-d., qu'elles soutiennent les préférences ou les pratiques familiales/culturelles] ? ») mesure le critère « pertinence sociale ». Ce critère suggère qu'une évaluation de qualité « utilise des procédures d'évaluation jugées acceptables par les parents et les proches de l'enfant » [traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 21).

Tableau 3

Qualité de la norme Acceptabilité selon l'échelle de la question 25

Échelle	Participants (<i>n</i> = 20)	%
0 : Non; les parents et les proches de l'enfant trouvent les méthodes et les procédures d'évaluation inappropriées et inacceptables pour leur enfant	0	0 %
1 : Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2	0	0 %
2 : Parfois; les méthodes et les procédures d'évaluation sont acceptables pour plusieurs parents et proches de l'enfant, mais certaines procédures peuvent entrer en conflit avec les préférences des familles et/ou les valeurs culturelles	2	10 %
3 : Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4	4	20 %
4 : Oui; la majorité des parents et des proches de l'enfant juge les méthodes et les procédures d'évaluation appropriées et acceptables pour leur enfant et leur famille	14	70 %
Donnée manquante	1	n.d.
Total	21	100 %

Note. L'échelle est tirée de l'enquête nationale LINKing (2008-2009). [Traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 358)

Authenticité

La question 26 (« Dans quelle mesure les habiletés décrites par les items de l'EIS [2^e éd.] sont-elles fonctionnelles et importantes à la participation de l'enfant lors des routines et des activités de la vie quotidienne ? ») réfère au critère « contenu fonctionnel » qui prône qu'une évaluation de qualité « met l'accent sur les habiletés qui sont nécessaires à la participation efficace de l'enfant à ses activités et à ses routines de la vie quotidienne » [traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 21).

Tableau 4

Qualité de la norme Authenticité selon l'échelle de la question 26

Échelle	Participants (<i>n</i> = 20)	%
0 : Non fonctionnelles et non importantes; le contenu des items est principalement composé d'habiletés peu observables et auxquelles l'enfant ne fait habituellement pas recours lors des routines et des activités de la vie quotidienne	0	0 %
1 : Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2	0	0 %
2 : Partiellement fonctionnelles et importantes; le contenu des items est un mélange de comportements non fonctionnels et de comportements plus fonctionnels qui sont nécessaires à la participation active de l'enfant lors des routines et des activités de la vie quotidienne	2	10 %
3 : Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4	2	10 %
4 : Fonctionnelles et importantes; la plupart du contenu des items est nécessaire à la participation active de l'enfant lors des routines et des activités de la vie quotidienne	16	80 %
Donnée manquante	1	n.d.
Total	21	100 %

Note. L'échelle est tirée de l'enquête nationale LINKing (2008-2009). [Traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 359)

Authenticité

La question 27 (« Qui effectue l'évaluation et quelles procédures utilisent-ils [comment] pour recueillir les informations ? ») évalue le critère « méthodes d'observation » qui relate qu'une évaluation de qualité « repose uniquement sur des observations *in vivo* et des rapports de personnes familières pour documenter les habiletés de l'enfant » [traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 21).

Tableau 5

Qualité de la norme Authenticité selon l'échelle de la question 27

Échelle	Participants (<i>n</i> = 20)	%
0 : Une personne inconnue administre le test à l'enfant en utilisant des procédures strictes et contrôlées	0	0 %
1 : Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2	0	0 %
2 : Autant une personne inconnue qu'une personne familière de l'enfant peut utiliser une combinaison de stratégies d'évaluation directe avec procédures strictes et contrôlées que l'observation des comportements de l'enfant dans ses environnements naturels	10	50 %
3 : Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4	0	0 %
4 : Une personne familière de l'enfant effectue l'évaluation principalement par l'observation de l'enfant dans ses environnements naturels	10	50 %
Donnée manquante	1	n.d.
Total	21	100 %

Note. L'échelle est tirée de l'enquête nationale LINKing (2008-2009). [Traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 359)

Authenticité

La question 28 (« Où les informations de l'évaluation sont-elles recueillies ? ») mesure le critère « situations naturelles », autrement dit l'idée qu'une évaluation de qualité « recueille des informations sur les habiletés de l'enfant dans ses environnements naturels et ses routines, à la maison, en classe, dans la communauté, y compris le jeu » [traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 21).

Tableau 6

Qualité de la norme Authenticité selon l'échelle de la question 28

Échelle	Participants (<i>n</i> = 20)	%
0 : Principalement à travers des situations de test artificielles et contrôlées	0	0 %
1 : Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2	0	0 %
2 : Les informations sont recueillies à travers une combinaison de procédures artificielles et l'observation dans les environnements naturels	11	55 %
3 : Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4	3	15 %
4 : Presque toutes les informations sont recueillies à travers l'observation des interactions quotidiennes de l'enfant dans le cadre de routines familiales dans son groupe au milieu de garde, à la maison et dans la communauté	6	30 %
Donnée manquante	1	n.d.
Total	21	100 %

Note. L'échelle est tirée de l'enquête nationale LINKing (2008-2009). [Traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 359)

Collaboration

La question 29 (« Dans quelle mesure le matériel et les procédures d'évaluation de l'EIS [2^e éd.] permettent-ils aux parents et aux professionnels de travailler ensemble en tant que partenaires ? ») est basée sur le critère « procédures interdisciplinaires » qui est en faveur « d'utiliser des procédures qui encouragent différents modèles de travail d'équipe (p. ex., interdisciplinaire, transdisciplinaire) et le partage des rôles entre les parents et les professionnels » [traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010).

Tableau 7

Qualité de la norme Collaboration selon l'échelle de la question 29

Échelle	Participants (<i>n</i> = 18)	%
0 : Pas beaucoup; le matériel et les procédures d'évaluation mettent l'accent sur des situations d'évaluation séparées par un ou plusieurs professionnels avec une participation superficielle des parents	0	0 %
1 : Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2	1	6 %
2 : Parfois; le matériel et les procédures d'évaluation soutiennent différentes formes de travail d'équipe, y compris la participation de la famille	7	39 %
3 : Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4	4	22 %
4 : Tout à fait; le matériel et les procédures d'évaluation sont conçus pour favoriser la collaboration entre les parents et les professionnels	6	33 %
Données manquantes	3	n.d.
Total	21	100 %

Note. L'échelle est tirée de l'enquête nationale LINKing (2008-2009). [Traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 360)

Collaboration

La question 30 (« Est-ce que le matériel d'évaluation de l'EIS [2^e éd.] est convivial pour la famille ? ») renvoie au critère « pratiques centrées sur la famille/la culture » qui suggère que, pour mesurer adéquatement la norme *Collaboration*, une évaluation devrait « permettre l'engagement complet des parents, des membres de la famille et des amis par l'utilisation de matériel, de procédures et de pratiques conviviales, sans jargons professionnels, qui respectent et s'alignent sur les valeurs culturelles ; parmi lesquels la famille et les partenaires peuvent exprimer une préférence » [traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010).

Tableau 8

Qualité de la norme Collaboration selon l'échelle de la question 30

Échelle	Participants (<i>n</i> = 19)	%
0 : Non; le matériel d'évaluation est rempli de jargon spécialisé et n'a pas été développé pour être utilisé par les parents ou les membres de la famille	0	0 %
1 : Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2	3	16 %
2 : Quelque peu; le matériel d'évaluation a été développé principalement pour un usage professionnel, mais avec du matériel supplémentaire à l'usage des parents	6	32 %
3 : Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4	5	26 %
4 : Oui; le matériel d'évaluation a été développé spécifiquement pour être utilisé par les parents, c.-à-d. que le matériel est vulgarisé, facile à utiliser, économique et acceptable pour les parents	5	26 %
Données manquantes	2	n.d.
Total	21	100 %

Note. L'échelle est tirée de l'enquête nationale LINKing (2008-2009). [Traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 360)

Données probantes

La question 31 (« Est-ce que l'EIS [2^e éd.] et ses procédures d'évaluation sont conformes aux pratiques professionnelles recommandées en petite enfance ? ») reporte au critère « normes professionnelles » qui souligne qu'une évaluation de qualité « adhère à la philosophie, aux normes et aux pratiques établies par les diverses organisations professionnelles reconnues en petite enfance (p. ex., *Division for Early Childhood, Head Start, National Association for the Education of Young Children*) » [traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010).

Tableau 9

Qualité de la norme Données probantes selon l'échelle de la question 31

Échelle	Participants (<i>n</i> = 20)	%
0 : Non; les items et les procédures d'évaluation ne sont pas conformes aux pratiques professionnelles recommandées	0	0 %
1 : Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2	0	0 %
2 : Un peu; certains items et procédures d'évaluation respectent les pratiques professionnelles recommandées, mais certains ne respectent pas les normes de pratique, spécialement pour les enfants ayant des besoins particuliers	1	5 %
3 : Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4	4	20 %
4 : Oui, les items et les procédures d'évaluation représentent les meilleures pratiques professionnelles, car elles ont été conçues spécifiquement pour les jeunes enfants, y compris ceux ayant des besoins particuliers	10	50 %
5 : Ne sait pas	5	25 %
Donnée manquante	1	n.d.
Total	21	100 %

Note. L'échelle est tirée de l'enquête nationale LINKing (2008-2009). [Traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 361)

Données probantes

La question 32 (« Est-ce que l'outil d'évaluation EIS [2^e éd.] a été validé pour répondre à un objectif spécifique en petite enfance, tel que le dépistage, l'éligibilité aux services, la planification, le suivi des progrès, l'évaluation de programme ou la reddition de compte ? ») réfère au critère « validation en intervention précoce ». Ce critère recommande qu'une évaluation de qualité « présente des études de validation terrain pour démontrer l'atteinte efficace de chaque objectif ou cible d'intervention à des fins d'intervention précoce (p. ex., admissibilité, planification d'intervention, évaluation des résultats, reddition de comptes) » [traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010).

Tableau 10

Qualité de la norme Données probantes selon l'échelle de la question 32

Échelle	Participants (n = 20)	%
0 : Non; aucune étude n'appuie l'utilisation de l'outil à quelconques fins	1	5 %
1 : Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2	0	0 %
2 : Quelque peu; un nombre limité d'études sont disponibles pour appuyer l'utilisation de l'outil à des fins spécifiques d'intervention	0	0 %
3 : Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4	0	0 %
4 : Oui; l'outil a été conçu, développé et validé sur le terrain à des fins spécifiques d'intervention	11	55 %
5 : Ne sait pas	8	40 %
Donnée manquante	1	n.d.
Total	21	100 %

Note. L'échelle est tirée de l'enquête nationale LINKing (2008-2009). [Traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 361)

Données probantes

La question 33 (« Existe-t-il des preuves que, pendant la phase de développement de l'EIS [2^e éd.], les normes et le processus de validation de l'outil d'évaluation ont inclus de jeunes enfants présentant des besoins particuliers ? ») semble reporter aux critères « spécificité du handicap » et « représentation de la diversité ». Respectivement, ces critères indiquent qu'une évaluation de qualité « fournit la preuve d'un groupe avec des normes typiques/atypiques ou d'une normalisation spécifique au handicap pour des échantillons de validation terrain » et « intègre des enfants issus de divers horizons culturels, linguistiques ou socioéconomiques ou handicaps dans le groupe normalisé et dans la validation terrain » [traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010).

Tableau 11

Qualité de la norme Données probantes selon l'échelle de la question 33

Échelle	Participants (n = 20)	%
0 : Il n'existe aucune preuve	1	5 %
1 : Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2	0	0 %
2 : Preuves limitées et questionnables généralement rapportées par des études après-coup	0	0 %
3 : Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4	2	10 %
4 : Oui; il existe des preuves rigoureuses et convaincantes que le développement des normes et le processus de validation terrain de l'EIS ont inclus la participation d'enfants présentant des besoins particuliers	8	40 %
5 : Ne sait pas	9	45 %
Donnée manquante	1	n.d.
Total	21	100 %

Note. L'échelle est tirée de l'enquête nationale LINKing (2008-2009). [Traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 361)

Multifactorielle

La question 34 (« Est-ce que l'outil d'évaluation EIS [2^e éd.] permet la collecte d'informations à partir de différents contextes ? ») correspond au critère « situations multiples » qui énonce qu'une évaluation de qualité « recueille et enregistre des informations sur les habiletés des enfants à travers divers endroits (p. ex., en classe, à la maison, dans la communauté), routines (p. ex., aire de jeux, collation) et situations (p. ex., matin, soir) » [traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 21).

Tableau 12

Qualité de la norme Multifactorielle selon l'échelle de la question 34

Échelle	Participants (<i>n</i> = 20)	%
0 : Non; dans un seul contexte	0	0 %
1 : Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2	0	0 %
2 : Parfois; dans au moins deux contextes	3	15 %
3 : Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4	2	10 %
4 : Oui; l'outil fait converger l'information provenant de multiples contextes	15	75 %
Donnée manquante	1	n.d.
Total	21	100 %

Note. L'échelle est tirée de l'enquête nationale LINKing (2008-2009). [Traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 362)

Multifactorielle

La question 35 (« Est-ce que l'outil d'évaluation EIS [2^e éd.] permet la collecte d'informations auprès de plusieurs personnes ? ») correspond au critère « plusieurs personnes », soit l'idée que, pour bien répondre à la norme *Multifactorielle*, une évaluation de qualité devrait « regrouper les données de plusieurs personnes familières (p. ex., parents, famille, amis, professionnels) liées à l'enfant et qui interagissent avec l'enfant lors d'événements ou d'activités de la vie quotidienne et à travers divers contextes » [traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 21).

Tableau 13

Qualité de la norme Multifactorielle selon l'échelle de la question 35

Échelle	Participants (<i>n</i> = 20)	%
0 : Non; une seule personne, le plus souvent un professionnel inconnu de l'enfant	0	0 %
1 : Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2	1	5 %
2 : Parfois; plus d'une personne, mais pas un parent ou un proche de l'enfant	7	35 %
3 : Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4	2	10 %
4 : Oui; plusieurs personnes réalisent l'évaluation, y compris les membres de l'équipe professionnelle, les parents ou les proches de l'enfant	10	50 %
Donnée manquante	1	n.d.
Total	21	100 %

Note. L'échelle est tirée de l'enquête nationale LINKing (2008-2009). [Traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 362)

Multifactorielle

La question 36 (« Est-ce que les procédures d'évaluation incluent plusieurs méthodes [p. ex., entrevues, échelles d'évaluation, listes à cocher, évaluations directes, réalisations permanentes] ? ») réfère au critère « plusieurs méthodes ». Ce critère spécifie qu'une évaluation de qualité en intervention précoce « recueille des informations à l'aide de plusieurs méthodes (c.-à-d., entrevue, incitations directes, observations) » (Bagnato *et al.*, 2010, p. 21).

Tableau 14

Qualité de la norme Multifactorielle selon l'échelle de la question 36

Échelle	Participants (<i>n</i> = 17)	%
0 : Non; utilisation d'une seule méthode, principalement l'évaluation directe	3	18 %
1 : Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2	1	6 %
2 : Parfois; utilisation d'au moins deux méthodes, dont une qui est authentique	3	18%
3 : Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4	1	6 %
4 : Oui; utilisation de plusieurs méthodes et chacune est authentique	9	53 %
Données manquantes	4	n.d.
Total	21	100 %

Note. L'échelle est tirée de l'enquête nationale LINKing (2008-2009). [Traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 362)

Multifactorielle

La question 37 (« Est-ce que l'outil d'évaluation EIS [2^e éd.] peut être utilisé à plusieurs reprises pour faire le suivi des progrès ? ») mesure le critère « plusieurs périodes d'évaluation » qui recommande qu'une évaluation « intègre des preuves des habiletés et des performances des enfants sur plusieurs périodes d'évaluation » [traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 21).

Tableau 15

Qualité de la norme Multifactorielle selon l'échelle de la question 37

Échelle	Participants (<i>n</i> = 19)	%
0 : Non; l'outil est conçu pour une seule période d'évaluation ou d'observation	0	0 %
1 : Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2	0	0 %
2 : Oui; l'outil peut être utilisé à deux reprises (p. ex., au début et à la fin de l'année), mais pas assez souvent pour faire un suivi détaillé des progrès	1	5 %
3 : Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4	0	0 %
4 : Définitivement; l'outil est conçu pour des évaluations répétées pour un suivi des progrès détaillé	18	95 %
Données manquantes	2	n.d.
Total	21	100 %

Note. L'échelle est tirée de l'enquête nationale LINKing (2008-2009). [Traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 362)

Sensibilité

La question 38 (« Comment le contenu de l'outil d'évaluation EIS [2^e éd.] est-il organisé ? ») renvoie au critère « hiérarchie fonctionnelle ». Ce critère établit que le contenu d'une évaluation de qualité devrait être « organiser dans une séquence d'habiletés de développement (p. ex., du plus jeune au plus âgé, du plus facile au plus difficile) et/ou d'étapes pédagogiques connues (p.ex., du simple au complexe) » [traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 21).

Tableau 16

Qualité de la norme Sensibilité selon l'échelle de la question 38

Échelle	Participants (<i>n</i> = 20)	%
0 : Très peu du contenu de l'outil est organisé selon une séquence développementale ou en étapes d'apprentissages connues	0	0 %
1 : Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2	0	0 %
2 : Certains éléments du contenu de l'outil sont organisés en séquences développementales ou en étapes d'apprentissage connues	0	0 %
3 : Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4	2	10 %
4 : La majorité du contenu de l'outil est organisée en séquences développementales ou en étapes d'apprentissage connues	18	90 %
Donnée manquante	1	n.d.
Total	21	100 %

Note. L'échelle est tirée de l'enquête nationale LINKing (2008-2009). [Traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 363)

Sensibilité

La question 39 (« Y a-t-il suffisamment d'items à faibles niveaux de fonctionnement pour détecter les progrès/changements ? ») correspond au critère « points de coupures suffisants », à savoir qu'une évaluation de qualité « contient un nombre suffisant d'items dans une séquence d'évaluation pour identifier même de faibles niveaux fonctionnels et pour détecter les plus petits changements mesurables, à la fois quantitatifs et qualitatifs » [traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 22).

Tableau 17

Qualité de la norme Sensibilité selon l'échelle de la question 39

Échelle	Participant ^s (<i>n</i> = 20)	%
0 : Non; l'évaluation contient peu d'items à faibles niveaux de fonctionnement et n'est pas assez sensible pour détecter les petits progrès	1	5 %
1 : Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2	1	5 %
2 : Quelque peu; l'évaluation contient quelques items à faibles niveaux de fonctionnement, mais les écarts entre les items rendent la détection de petits progrès difficiles	1	5 %
3 : Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4	4	20 %
4 : Oui; l'évaluation contient un nombre suffisant d'items à faibles niveaux de fonctionnement pour détecter les plus petits progrès	13	65 %
Donnée manquante	1	n.d.
Total	21	100 %

Note. L'échelle est tirée de l'enquête nationale LINKing (2008-2009). [Traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 363)

Sensibilité

La question 40 (« Quel type de cotation est utilisé ? ») correspond au critère « cotation graduée ». Ce critère rapporte que, pour mesurer adéquatement la norme *Sensibilité*, une évaluation de qualité « utilise des cotations multipoints ou des classifications pour documenter l'étendue et les conditions dans lesquelles les habiletés sont démontrées » [traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 22).

Tableau 18

Qualité de la norme Sensibilité selon l'échelle de la question 40

Échelle	Participants (<i>n</i> = 19)	%
0 : Une cotation dichotomique, telle que : « Oui, l'enfant démontre l'habileté » ou « Non, l'enfant ne démontre pas l'habileté »	1	5 %
1 : Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2	0	0 %
2 : Une cotation multiple, mais les scores obtenus fournissent peu d'informations sur l'étendue ou les conditions sous lesquelles les habiletés de l'enfant peuvent être observées	3	15 %
3 : Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4	3	15 %
4 : Une cotation multiple et des informations sur l'étendue et les conditions sous lesquelles les habiletés de l'enfant peuvent être observées	12	60 %
Données manquantes	2	n.d.
Total	21	100 %

Note. L'échelle est tirée de l'enquête nationale LINKing (2008-2009). [Traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 363)

Universalité

La question 41 (« Est-ce que tous les enfants peuvent démontrer leurs habiletés avec l'outil d'évaluation EIS [2^e éd.] ? ») représente le critère « conception équitable ». Ce critère suggère qu'une évaluation de qualité « conçoit des items d'évaluation pour que chaque enfant puisse démontrer une habileté sous-jacente ; met l'accent sur le contenu fonctionnel plutôt que topographique aux concepts de conception universels » [traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 22).

Tableau 19

Qualité de la norme Universalité selon l'échelle de la question 41

Échelle	Participants (<i>n</i> = 20)	%
0 : Non; seulement les enfants qui ont un développement typique peuvent démontrer leurs habiletés	0	0 %
1 : Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2	0	0 %
2 : Quelque peu; plusieurs enfants peuvent démontrer leurs habiletés, mais certaines procédures de l'outil entravent la réponse de l'enfant	2	10 %
3 : Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4	4	20 %
4 : Oui; tous les enfants peuvent démontrer leurs habiletés avec l'outil; les procédures de l'évaluation ne pénalisent pas les enfants ayant des besoins particuliers	14	70 %
Donnée manquante	1	n.d.
Total	21	100 %

Note. L'échelle est tirée de l'enquête nationale LINKing (2008-2009). [Traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 364)

Universalité

La question 42 (« Est-ce que les items de l'évaluation EIS [2^e éd.] reflètent ce que l'enfant peut faire [fonction du comportement] plutôt que la façon dont il le fait ? Par exemple, l'enfant peut utiliser une marchette pour réaliser le but "se déplacer en contournant les obstacles" ») semble également correspondre au critère « conception équitable ».

Tableau 20

Qualité de la norme Universalité selon l'échelle de la question 42

Échelle	Participants (<i>n</i> = 20)	%
0 : Non; la majorité des items mettent l'accent sur la façon de démontrer une habileté plutôt que sur sa fonction	0	0 %
1 : Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2	1	5 %
2 : Plusieurs des items mettent l'accent sur la façon de démontrer une habileté plutôt que sur sa fonction	2	10 %
3 : Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4	4	20 %
4 : Oui; la majorité des items mettent l'accent sur ce que l'enfant peut faire plutôt que sur comment il peut le faire	13	65 %
Donnée manquante	1	n.d.
Total	21	100 %

Note. L'échelle est tirée de l'enquête nationale LINKing (2008-2009). [Traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 364)

Universalité

La question 43 (« Est-ce que l'outil d'évaluation EIS [2^e éd.] permet l'utilisation de matériel alternatif et multisensoriel ? ») mesure le critère « matériaux alternatifs », soit que l'évaluation devrait « permettre l'utilisation de matériaux alternatifs et souvent multisensoriels pour susciter les habiletés fonctionnelles d'un enfant » [traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 22).

Tableau 21

Qualité de la norme Universalité selon l'échelle de la question 43

Échelle	Participants (<i>n</i> = 18)	%
0 : Non; l'outil ne permet pas l'utilisation de matériel alternatif ou multisensoriel pour faciliter les réponses de l'enfant	2	11 %
1 : Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2	2	11 %
2 : Parfois; l'outil permet l'utilisation de matériel alternatif ou multisensoriel pour certains items seulement	3	17 %
3 : Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4	1	6 %
4 : Oui; l'outil permet l'utilisation flexible de matériel alternatif et multisensoriel pour faciliter les réponses de l'enfant	10	56 %
Données manquantes	3	n.d.
Total	21	100 %

Note. L'échelle est tirée de l'enquête nationale LINKing (2008-2009). [Traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 364)

Universalité

La question 44 (« Est-ce que l’outil d’évaluation EIS [2^e éd.] offre à l’enfant plusieurs façons de démontrer ses habiletés ? ») reflète le critère « réponses alternatives ». Ce critère mesure à quel point une évaluation « permet aux enfants de montrer leurs habiletés de façon alternative malgré les différences sensorielles, physiques, comportementales, socioémotionnelles, linguistiques et culturelles ou les limitations fonctionnelles » [traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 22).

Tableau 22

Qualité de la norme Universalité selon l’échelle de la question 44

Échelle	Participants (<i>n</i> = 19)	%
0 : Non; l’outil ne permet qu’un mode de réponse préétabli pour tous les enfants sans considérer leurs incapacités	2	11 %
1 : Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2	1	5 %
2 : Parfois; quelques modifications sont permises pour que l’enfant puisse démontrer ses habiletés malgré ses incapacités fonctionnelles	4	21 %
3 : Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4	2	11 %
4 : Oui; l’outil permet à l’enfant d’exprimer ses habiletés de n’importe quelle façon qu’il peut	10	53 %
Données manquantes	2	n.d.
Total	21	100 %

Note. L’échelle est tirée de l’enquête nationale LINKing (2008-2009). [Traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 364)

Utilité

La question 45 (« Est-ce que les items de l'outil d'évaluation EIS [2^e éd.] peuvent être traduits en buts/objectifs d'intervention ? ») correspond au critère « lien avec les programmes éducatifs », c'est-à-dire lorsqu'une évaluation « comprend les items d'évaluation dont le contenu fonctionnel peut correspondre aux habiletés scolaires en tant qu'objectifs pédagogiques, de façon spécifique ou générale » [traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 22).

Tableau 23

Qualité de la norme Utilité selon l'échelle de la question 45

Échelle	Participants (<i>n</i> = 19)	%
0 : Non; les items ne peuvent être ni appris ni traduits en objectifs d'intervention	0	0 %
1 : Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2	0	0 %
2 : Certains items peuvent être traduits en objectifs d'intervention	0	0 %
3 : Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4	2	11 %
4 : Oui; tous les items peuvent être clairement appris en tant que buts et objectifs d'intervention individuels	17	89 %
Données manquantes	2	n.d.
Total	21	100 %

Note. L'échelle est tirée de l'enquête nationale LINKing (2008-2009). [Traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 365)

Utilité

La question 46 (« Est-ce que les résultats de l'évaluation fournissent des informations au sujet de ce qui doit être appris ? ») réfère au critère « contenu de l'intervention ». Ce critère recommande qu'une évaluation de qualité « identifie quoi enseigner (c.-à-d., l'évaluation identifie quels enfants ont besoin d'apprendre quelles compétences/concepts et où commencer l'enseignement/l'intervention) » [traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 22).

Tableau 24

Qualité de la norme Utilité selon l'échelle de la question 46

Échelle	Participants (<i>n</i> = 19)	%
0 : Non; les résultats de l'évaluation ne fournissent pas d'information sur ce que l'enfant doit apprendre ou par où commencer l'intervention	0	0 %
1 : Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2	0	0 %
2 : Quelque peu; les résultats de l'évaluation fournissent des informations sur ce que l'enfant a besoin d'apprendre ou par où commencer l'intervention	2	11 %
3 : Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4	1	5 %
4 : Oui; les résultats de l'évaluation fournissent des informations claires sur ce que l'enfant doit apprendre et par où commencer l'intervention	16	84 %
Données manquantes	2	n.d.
Total	21	100 %

Note. L'échelle est tirée de l'enquête nationale LINKing (2008-2009). [Traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 365)

Utilité

La question 47 (« Est-ce que l'outil évaluation EIS [2^e éd.] fournit des informations sur comment intervenir ? ») réfère au critère « méthodes d'intervention ». Ce critère recommande qu'une évaluation de qualité explique « comment enseigner (c.-à-d., l'évaluation fournit des conseils sur les stratégies pédagogiques qui facilitent le fonctionnement optimal de l'enfant) » [traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 22).

Tableau 25

Qualité de la norme Utilité selon l'échelle de la question 47

Échelle	Participants (<i>n</i> = 19)	%
0 : Non; l'outil ne guide pas et n'informe pas sur la façon d'intervenir ou d'améliorer le développement de l'enfant	1	5 %
1 : Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2	2	11 %
2 : Quelque peu; l'outil fournit quelques indications sur la façon d'intervenir ou sur des stratégies qui vont faciliter le développement de l'enfant	0	0 %
3 : Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4	3	16 %
4 : Oui; l'outil fournit des indications spécifiques sur la façon d'intervenir et de promouvoir le développement et l'apprentissage de l'enfant	13	68 %
Données manquantes	2	n.d.
Total	21	100 %

Note. L'échelle est tirée de l'enquête nationale LINKing (2008-2009). [Traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 365)

Utilité

La question 48 (« Est-ce que l'outil d'évaluation EIS [2^e éd.] détecte les progrès pendant et après l'intervention ? ») correspond au critère « suivi de la performance », à savoir qu'une évaluation de qualité « détecte les changements/progrès entre les habiletés et les concepts pendant/après l'intervention » [traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 22).

Tableau 26

Qualité de la norme Utilité selon l'échelle de la question 48

Échelle	Participants (<i>n</i> = 18)	%
0 : Non; les progrès des enfants ne sont pas détectés pendant ou après l'intervention	0	0 %
1 : Se situe entre les critères des énoncés 0 et 2	0	0 %
2 : Quelque peu; l'outil permet de noter seulement les changements ou les progrès importants après l'intervention	3	17 %
3 : Se situe entre les critères des énoncés 2 et 4	2	11 %
4 : Oui; l'outil permet de détecter les progrès spécifiques autant pendant l'intervention qu'en tant que résultat de l'intervention	13	72 %
Données manquantes	3	n.d.
Total	21	100 %

Note. L'échelle est tirée de l'enquête nationale LINKing (2008-2009). [Traduction libre] (Bagnato *et al.*, 2010, p. 365)

Appendice K

Portrait global des résultats – Normes de qualité de l'EIS (2^e éd.) (tableau des scores)

Tableau 1

Normes de qualité de l'EIS (2^e éd.) selon les scores

Norme de qualité Questions	Échelle/cotes					
	0	1	2	3	4	Ne sait pas
1— Acceptabilité						
Les items de l'outil d'évaluation EIS (2 ^e éd.) décrivent-ils des habiletés que la société valorise et considère comme importantes pour le développement des jeunes enfants ? (n = 20)	0	0	1	3	16	—
Est-ce que les parents et les proches de l'enfant relèvent et reconnaissent qu'il y a une correspondance entre le fonctionnement actuel/les progrès de l'enfant et les forces/les limitations (c.-à-d., les résultats) identifiées par l'EIS (2 ^e éd.) ? (n = 20)	1	0	5	1	13	—
Les méthodes et les procédures d'évaluation de l'EIS (2 ^e éd.) sont-elles jugées appropriées et acceptables par les parents et les proches de l'enfant (c.-à-d., qu'elles soutiennent les préférences ou les pratiques familiales/culturelles) ? (n = 20)	0	0	2	4	14	—
2— Authenticité						
Dans quelle mesure les habiletés décrites par les items de l'EIS (2 ^e éd.) sont-elles fonctionnelles et importantes à la participation de l'enfant lors des routines et des activités de la vie quotidienne ? (n = 20)	0	0	2	2	16	—
Qui effectue l'évaluation et quelles procédures utilisent-ils (comment) pour recueillir les informations ? (n = 20)	0	0	10	0	10	—
Où les informations de l'évaluation sont-elles recueillies ? (n = 20)	0	0	11	3	6	—

Tableau 1
Normes de qualité de l'EIS (2^e éd.) selon les scores (suite)

Norme de qualité Questions	Échelle/cotes					
	0	1	2	3	4	Ne sait pas
3— Collaboration						
Dans quelle mesure le matériel et les procédures d'évaluation de l'EIS (2 ^e éd.) permettent-ils aux parents et aux professionnels de travailler ensemble en tant que partenaires ? (n = 18)	0	1	7	4	6	—
Est-ce que le matériel d'évaluation de l'EIS (2 ^e éd.) est convivial pour la famille ? (n = 19)	0	3	6	5	5	—
4— Données probantes						
Est-ce que l'EIS (2 ^e éd.) et ses procédures d'évaluation sont conformes aux pratiques professionnelles recommandées en petite enfance ? (n = 20)	0	0	1	4	10	5
Est-ce que l'outil d'évaluation EIS (2 ^e éd.) a été validé pour répondre à un objectif spécifique en petite enfance, tel que le dépistage, l'éligibilité aux services, la planification, le suivi des progrès, l'évaluation de programme ou la reddition de compte ? (n = 20)	1	0	0	0	11	8
Existe-t-il des preuves que, pendant la phase de développement de l'EIS (2 ^e éd.), les normes et le processus de validation de son outil d'évaluation incluaient de jeunes enfants présentant des besoins particuliers ? (n = 20)	1	0	0	2	8	9

Tableau 1

Normes de qualité de l'EIS (2^e éd.) selon les scores (suite)

Norme de qualité Questions	Échelle/cotes					
	0	1	2	3	4	Ne sait pas
5— Multifactorielle						
Est-ce que l'outil d'évaluation EIS (2 ^e éd.) permet la collecte d'informations à partir de différents contextes ? (n = 20)	0	0	3	2	15	—
Est-ce que l'outil d'évaluation EIS (2 ^e éd.) permet la collecte d'informations auprès de plusieurs personnes ? (n = 20)	0	1	7	2	10	—
Est-ce que l'outil d'évaluation EIS (2 ^e éd.) peut être utilisé à plusieurs reprises pour faire le suivi des progrès ? (n = 17)	3	1	3	1	9	—
Est-ce que l'outil d'évaluation EIS (2 ^e éd.) peut être utilisé à plusieurs reprises pour faire le suivi des progrès ? (n = 19)	0	0	1	0	18	—
6— Sensibilité						
Comment le contenu de l'outil d'évaluation EIS (2 ^e éd.) est-il organisé ? (n = 20)	0	0	0	2	18	—
Y a-t-il suffisamment d'items à faibles niveaux de fonctionnement pour détecter les progrès/changements ? (n = 20)	1	1	1	4	13	—
Quel type de cotation est utilisé ? (n = 19)	1	0	3	3	12	—

Tableau 1

Normes de qualité de l'EIS (2^e éd.) selon les scores (suite)

Norme de qualité Questions	Échelle/cotes					
	0	1	2	3	4	Ne sait pas
7— Universalité						
Est-ce que tous les enfants peuvent démontrer leurs habiletés avec l'outil d'évaluation EIS (2 ^e éd.) ? (n = 20)	0	0	2	4	14	—
Est-ce que les items de l'évaluation EIS (2 ^e éd.) reflètent ce que l'enfant peut faire (fonction du comportement) plutôt que la façon dont il le fait ? Par exemple, l'enfant peut utiliser une marchette pour réaliser le but « se déplacer en contournant les obstacles ». (n = 20)	0	1	2	4	13	--
Est-ce que l'outil d'évaluation EIS (2 ^e éd.) offre à l'enfant plusieurs façons de démontrer ses habiletés ? (n = 18)	2	2	3	1	10	—
Est-ce que l'outil d'évaluation EIS (2 ^e éd.) offre à l'enfant plusieurs façons de démontrer ses habiletés ? (n = 19)	2	1	4	2	10	—

Tableau 1
Normes de qualité de l'EIS (2^e éd.) selon les scores (suite)

Norme de qualité Questions	Échelle/cotes					
	0	1	2	3	4	Ne sait pas
8— Utilité						
Est-ce que les items de l'outil d'évaluation EIS (2 ^e éd.) peuvent être traduits en buts/objectifs d'intervention ? (n = 19)	0	0	0	2	17	—
Est-ce que les résultats de l'évaluation fournissent des informations au sujet de ce qui doit être appris ? (n = 19)	0	0	2	1	16	—
Est-ce que l'outil d'évaluation EIS (2 ^e éd.) fournit des informations sur comment intervenir ? (n = 19)	1	2	0	3	13	—
Est-ce que l'outil d'évaluation EIS (2 ^e éd.) détecte les progrès pendant et après l'intervention ? (n = 18)	0	0	3	2	13	—

Note. Traduction libre autorisée par Bagnato *et al.* (2010, p. 358-366).

L'évaluation répond à la norme de façon : 0 = Inacceptable ; 1 = Marginale ; 2 = Acceptable ; 3 = Notable ; 4 = Exemplaire.

La cote « Ne sait pas » s'applique uniquement à la norme *Données probantes*.

Appendice L

Portrait détaillé des résultats – Buts et critères des domaines de la littératie et des mathématiques de l'EIS (3^e éd.) (tableaux des scores)

Tableau 1

Buts et critères du domaine de la littératie

Niveaux, buts et critères	But fonctionnel	But enseignable	But facile à comprendre	Critère facile à comprendre
Niveau A. Concepts de l'écrit				
But 1. Participe au groupe de lecture partagée (1 objectif) Critère : L'enfant s'assoit, se trouve, se tient ou reste près de deux autres enfants ou plus et participe activement en écoutant ou en répondant à la lecture d'un livre fait par un adulte.	1 = 0	1 = 0	1 = 0	1 = 0
	2 = 0	2 = 0	2 = 0	2 = 1
	3 = 1	3 = 2	3 = 1	3 = 0
	4 = 7	4 = 6	4 = 7	4 = 7
	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3
Commentaires : <ul style="list-style-type: none"> « Lorsqu'un adulte fait la lecture d'un groupe, l'enfant se place à proximité d'au moins deux autres enfants et il reste, écoute activement l'histoire et répond aux questions posées. » [Critère facile à comprendre] 				
But 2. Démontre qu'il comprend qu'un texte se lit dans un sens et de haut en bas de la page (2 objectifs) Critère : L'enfant regarde, pointe ou déplace le doigt pour suivre les mots et les images de gauche à droite (ou de droite à gauche, si approprié pour la langue maternelle de l'enfant) et de haut en bas de la page imprimée ou de l'écran. L'enfant peut sauter des images et ne doit pas nécessairement suivre chaque ligne de texte pourvu qu'il suive la bonne direction du haut vers le bas de la page.	1 = 0	1 = 0	1 = 0	1 = 0
	2 = 0	2 = 0	2 = 0	2 = 0
	3 = 0	3 = 0	3 = 0	3 = 0
	4 = 8	4 = 8	4 = 8	4 = 8
	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3
Commentaires :				

Tableau 1

Buts et critères du domaine de la littératie (suite)

Niveaux, buts et critères	But fonctionnel	But enseignable	But facile à comprendre	Critère facile à comprendre
Niveau A. Concepts de l'écrit				
But 3. Associe des mots imprimés à des personnes et à des objets communs ou familiers (2 objectifs) Critère : L'enfant associe au moins trois mots manuscrits ou dactylographiés aux objets, aux images ou aux personnes qu'ils représentent.	1 = 0	1 = 0	1 = 0	1 = 0
	2 = 0	2 = 1	2 = 0	2 = 0
	3 = 0	3 = 0	3 = 1	3 = 1
	4 = 8	4 = 7	4 = 7	4 = 7
	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3
Commentaires :				
<ul style="list-style-type: none"> « Trop avancé pour mes jeunes usagers. » [But enseignable] « Pourquoi changer le vocabulaire : mots imprimés vs. mots manuscrits ou dactylographiés ? » [But facile à comprendre] « Pourquoi changer le vocabulaire : mots imprimés vs. mots manuscrits ou dactylographiés ? » [Critère facile à comprendre] 				
Niveau B. Conscience phonologique				
But 1. Produit des mots qui riment après indices verbaux (2 objectifs) Critère : L'enfant produit un mot qui rime après que l'adulte ou un pair aient présenté des modèles verbaux d'un mot consonne-voyelle-consonne (CVC) et d'un mot qui rime. Le mot peut n'avoir aucun sens.	1 = 0	1 = 0	1 = 0	1 = 0
	2 = 0	2 = 0	2 = 0	2 = 0
	3 = 2	3 = 1	3 = 0	3 = 1
	4 = 6	4 = 7	4 = 8	4 = 7
	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3
Commentaires :				
<ul style="list-style-type: none"> « Si l'enfant comprend le concept de rime, c'est enseignable. » [But enseignable] 				

Tableau 1

Buts et critères du domaine de la littérature (suite)

Niveaux, buts et critères	But fonctionnel	But enseignable	But facile à comprendre	Critère facile à comprendre
Niveau B. Conscience phonologique				
But 2. Segmente les mots à l'intérieur de mots composés (2 objectifs) Critère : L'enfant répond adéquatement par les deux mots qui se retrouvent dans un mot composé simple lorsque chaque mot est prononcé séparément.	1 = 1	1 = 1	1 = 2	1 = 3
	2 = 1	2 = 1	2 = 1	2 = 0
	3 = 3	3 = 2	3 = 2	3 = 2
	4 = 3	4 = 4	4 = 3	4 = 3
	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3
Commentaires :				
<ul style="list-style-type: none"> • « Trop complexe. » [But fonctionnel] • « Je ne comprends pas l'énoncé. » [But fonctionnel] • « Je ne comprends pas. » [But enseignable] • « Trop avancé pour mes jeunes usagers. » [But enseignable] • « Sûrement. » [But enseignable] • « Je ne comprends pas. » [But facile à comprendre] • « Mots composés comme : « pique-nique », « grand-père », etc. ? » [But facile à comprendre] • « Ce n'est pas clair... Si je dis : « grand (pause)-père », l'enfant doit répondre : « grand-père » ? » [Critère facile à comprendre] • « Je ne comprends pas... Orthophonie ? » [Critère facile à comprendre] • « Je ne comprends pas l'énoncé, je n'ai aucune idée de ce qu'on veut que l'enfant fasse. Peut-être donner un exemple ? » [Critère facile à comprendre] • « J'ajouterai un exemple pour faciliter la compréhension. » [Critère facile à comprendre] • « Pas clair. » [Critère facile à comprendre] 				

Tableau 1

Buts et critères du domaine de la littératie (suite)

Niveaux, buts et critères	But fonctionnel	But enseignable	But facile à comprendre	Critère facile à comprendre
Niveau B. Conscience phonologique				
But 3. Segmente les syllabes de mots de deux à trois syllabes (2 objectifs)	1 = 0	1 = 0	1 = 0	1 = 0
	2 = 0	2 = 0	2 = 1	2 = 3
Critère : L'enfant répond en prononçant la bonne séquence de syllabes lorsque deux ou trois syllabes sont prononcées séparément.	3 = 1	3 = 2	3 = 1	3 = 1
	4 = 7	4 = 6	4 = 6	4 = 4
	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3
Commentaires :				
<ul style="list-style-type: none"> • « Si on ne demande pas à l'enfant de lire le mot composé de lettres, mais de syllaber en voyant une image représentant l'objet à nommer. » [But enseignable] • « Ce qui est attendu de l'enfant ne me semble pas clair : lorsque deux ou trois syllabes sont prononcées séparément ? Est-ce que l'enfant doit décomposer par lui-même un mot de 2 ou 3 syllabes ou doit-il reproduire ce que fait l'adulte ? » [Critère facile à comprendre] • « On dirait que le but et le critère se contredisent. L'enfant segmente dans le but, mais il assemble les syllabes dans le critère. » [Critère facile à comprendre] • « On dirait que le critère est l'inverse du but. Je ne suis pas sûre de comprendre ce qu'on veut que l'enfant fasse. On veut qu'il sépare un mot en syllabe en les prononçant de façon séparée ? On veut qu'il prononce le bon mot si on nomme les syllabes séparément ? » [Critère facile à comprendre] 				

Tableau 1

Buts et critères du domaine de la littératie (suite)

Niveaux, buts et critères	But fonctionnel	But enseignable	But facile à comprendre	Critère facile à comprendre
Niveau B. Conscience phonologique				
But 4. Segmente les mots CVC en sons individuels (5 objectifs) Critère : L'enfant répond avec chacun des sons séparés dans la bonne séquence lorsqu'on lui donne un mot présentant consonne-voyelle-consonne (CVC).	1 = 1	1 = 1	1 = 1	1 = 1
	2 = 0	2 = 1	2 = 0	2 = 0
	3 = 2	3 = 2	3 = 3	3 = 3
	4 = 5	4 = 4	4 = 4	4 = 4
	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3
Commentaires :				
<ul style="list-style-type: none"> • « Sûrement, mais je ne comprends pas. » [But fonctionnel] • « Sûrement, mais je ne comprends pas. » [But enseignable] • « Trop avancé pour mes jeunes usagers. » [But enseignable] • « Sûrement, mais je ne comprends pas. » [But facile à comprendre] • « Sûrement, mais je ne comprends pas. » [Critère facile à comprendre] • « En fait, il doit produire le son des lettres ? » [Critère facile à comprendre] 				

Tableau 1

Buts et critères du domaine de la littératie (suite)

Niveaux, buts et critères	But fonctionnel	But enseignable	But facile à comprendre	Critère facile à comprendre
Niveau C. Connaissance de l'alphabet				
But 1. Nomme toutes les lettres en majuscule et en minuscule de l'alphabet (5 objectifs)	1 = 0 2 = 0 3 = 1 4 = 7 n.d. = 3	1 = 0 2 = 1 3 = 0 4 = 7 n.d. = 3	1 = 0 2 = 0 3 = 2 4 = 6 n.d. = 3	1 = 0 2 = 0 3 = 0 4 = 8 n.d. = 3
Critère : L'enfant nomme ou indique correctement le nom des 26 lettres manuscrites ou dactylographiées en majuscule et en minuscule de l'alphabet français, présentées séparément, dans une séquence aléatoire.	Commentaires : <ul style="list-style-type: none"> « Trop avancé pour mes jeunes usagers. » [But enseignable] « Formulation ? Je propose : « Nomme toutes les lettres de l'alphabet écrites en majuscule et en minuscule ». » [But facile à comprendre] « Je dirais plutôt : « Reconnaître ». » [But facile à comprendre] 			
But 2. Reconnaît visuellement un texte simple de mots consonne-voyelle-consonne (CVC) (4 objectifs)	1 = 0 2 = 0 3 = 0 4 = 8 n.d. = 3	1 = 1 2 = 0 3 = 1 4 = 6 n.d. = 3	1 = 0 2 = 0 3 = 3 4 = 5 n.d. = 3	1 = 0 2 = 0 3 = 1 4 = 7 n.d. = 3
Critère : L'enfant va lire un petit livre ou les pages sélectionnées d'un livre (environ 8 phrases) avec des images, en prononçant les mots CVC et en reconnaissant visuellement des mots qui apparaissent fréquemment (p. ex. : un, une, et, le, la, est, dans, dit, il).	Commentaires : <ul style="list-style-type: none"> « Beaucoup trop avancé pour mes jeunes usagers. » [But enseignable] « Formulation ? Je propose : « Lit un texte simple composé de mots consonne-voyelle-consonne (CVC) ». » [But facile à comprendre] 			

Tableau 1

Buts et critères du domaine de la littérature (suite)

Niveaux, buts et critères	But fonctionnel	But enseignable	But facile à comprendre	Critère facile à comprendre
Niveau D. Vocabulaire et compréhension de l'histoire				
But 1. Démontre qu'il comprend qu'une image représente un texte (3 objectifs)	1 = 0	1 = 0	1 = 0	1 = 0
	2 = 0	2 = 0	2 = 0	2 = 0
Critère : L'enfant, de façon constante, établit une relation entre le texte lu et les images dans un livre d'images.	3 = 1	3 = 1	3 = 0	3 = 0
	4 = 7	4 = 7	4 = 8	4 = 8
	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3
Commentaires :				
<ul style="list-style-type: none"> « S'il n'a pas à lire le texte, qu'on le fait pour lui. » [But enseignable] « Formulation ? Les images d'un livre. » [Critère facile à comprendre] 				
But 2. Raconte une histoire ou un événement simple (3 objectifs)	1 = 0	1 = 0	1 = 0	1 = 0
	2 = 0	2 = 0	2 = 0	2 = 0
Critère : L'enfant raconte une histoire d'un livre dans ses propres mots, dans la bonne séquence avec un début, un milieu et une fin. L'enfant raconte une histoire dans un temps raisonnable sans regarder le livre ou les images.	3 = 0	3 = 1	3 = 0	3 = 1
	4 = 8	4 = 7	4 = 8	4 = 7
	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3
Commentaires :				
<ul style="list-style-type: none"> « Peu possible pour mes jeunes enfants, qui ne peuvent organiser les événements dans l'ordre et qui n'ont pas les mots pour décrire tout ça. » [But enseignable] « Pourquoi « événement simple » n'est pas précisé ce que c'est ? » [Critère facile à comprendre] 				

Tableau 1

Buts et critères du domaine de la littérature (suite)

Niveaux, buts et critères	But fonctionnel	But enseignable	But facile à comprendre	Critère facile à comprendre
Niveau D. Vocabulaire et compréhension de l'histoire				
But 3. Démontre qu'il comprend le vocabulaire abstrait d'une histoire (3 objectifs)	1 = 0	1 = 0	1 = 0	1 = 0
	2 = 0	2 = 1	2 = 1	2 = 0
Critère : L'enfant répond correctement à des questions et utilise des termes (p. ex. : le caractère, le lieu, l'intrigue, le calendrier, la séquence, le problème) pour discuter ou raconter des histoires.	3 = 2	3 = 1	3 = 2	3 = 4
	4 = 6	4 = 5	4 = 5	4 = 4
	n.d. = 3	n.d. = 4	n.d. = 3	n.d. = 3
Commentaires :				
<ul style="list-style-type: none"> • « Trop avancé pour mes jeunes usagers. » [But enseignable] • « Formulation ? Utilise des termes (p. ex., le caractère, le lieu, l'intrigue, le calendrier, la séquence, le problème). Ces exemples ne sont pas des termes. L'enfant doit utiliser des termes appropriés pour décrire des événements de l'histoire (p. ex., le caractère des personnages, le lieu, etc.). Le calendrier ? Est-ce qu'on parle du moment ou du temps où se déroule l'histoire ? » [Critère facile à comprendre] 				

Tableau 1

Buts et critères du domaine de la littératie (suite)

Niveaux, buts et critères	But fonctionnel	But enseignable	But facile à comprendre	Critère facile à comprendre
Niveau E. Écriture				
But 1. « Lit » après avoir lui-même dicté l'histoire d'un livre d'images (3 objectifs) Critère : L'enfant « lit » une histoire de plusieurs lignes après avoir dessiné et décrit les images. La « lecture » ne doit pas être mot à mot, mais doit témoigner de la description originale sans grands ajouts ou suppressions.	1 = 0	1 = 0	1 = 0	1 = 1
	2 = 2	2 = 3	2 = 5	2 = 5
	3 = 3	3 = 3	3 = 0	3 = 0
	4 = 3	4 = 2	4 = 3	4 = 2
	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3
Commentaires : <ul style="list-style-type: none"> • « Trop avancé pour mes jeunes usagers. » [But enseignable] • « Après avoir lui-même dicté l'histoire ? Je ne comprends pas ce qu'on attend de l'enfant. » [But facile à comprendre] • « Pas clair entre la définition du but et du critère. » [But facile à comprendre] • « Est-ce qu'il y a déjà un texte et l'enfant l'illustre, puis raconte ou aucun texte n'est présent ? » [Critère facile à comprendre] • « Je ne comprends pas ce qu'on attend de l'enfant. » [Critère facile à comprendre] • « Pas clair entre la définition du but et du critère. » [Critère facile à comprendre] 				

Tableau 1

Buts et critères du domaine de la littératie (suite)

Niveaux, buts et critères	But fonctionnel	But enseignable	But facile à comprendre	Critère facile à comprendre
Niveau E. Écriture				
But 2. Écrit et dessine pour une variété de buts (1 objectif)	1 = 0	1 = 0	1 = 0	1 = 0
	2 = 0	2 = 0	2 = 0	2 = 1
	3 = 1	3 = 1	3 = 4	3 = 3
	4 = 7	4 = 6	4 = 4	4 = 4
	n.d. = 3	n.d. = 4	n.d. = 3	n.d. = 3
Commentaires : <ul style="list-style-type: none"> « Pour une variété de buts ? Pas clair. » [But facile à comprendre] « L'enfant décrit ses dessins et ses travaux écrits spontanément et lorsqu'on le lui demande. Cet énoncé n'est pas en lien avec le but qui est d'écrire et de dessiner. » [Critère facile à comprendre] 				
But 3. Écrit des mots en utilisant l'orthographe conventionnelle (4 objectifs)	1 = 0	1 = 0	1 = 0	1 = 0
	2 = 0	2 = 0	2 = 0	2 = 0
	3 = 1	3 = 0	3 = 0	3 = 0
	4 = 7	4 = 7	4 = 8	4 = 8
	n.d. = 3	n.d. = 4	n.d. = 3	n.d. = 3
Commentaires : <ul style="list-style-type: none"> « Les enfants plus avancés de ma charge de dossier peuvent arriver à copier (pas à écrire) des lettres isolées. » [But fonctionnel] 				

Note. 1 = Fortement en désaccord ; 2 = En désaccord ; 3 = En accord ; 4 = Tout à fait d'accord ; n.d. = Données manquantes.

Tableau 2

Buts et critères du domaine des mathématiques

Niveaux, buts et critères	But fonctionnel	But enseignable	But facile à comprendre	Critère facile à comprendre
Niveau A. Compter				
But 1. Compter 3 articles (2 objectifs)	1 = 0	1 = 0	1 = 0	1 = 0
Critère : L'enfant compte correctement 3 articles à partir d'un plus grand groupe d'articles similaires.	2 = 0	2 = 0	2 = 0	2 = 0
	3 = 0	3 = 0	3 = 0	3 = 1
	4 = 8	4 = 8	4 = 8	4 = 7
	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3
	Commentaires :			
But 2. Compter 10 articles (2 objectifs)	1 = 0	1 = 0	1 = 0	1 = 0
Critère : L'enfant compte correctement 10 articles à partir d'un plus grand groupe d'articles similaires. Cotez 1 si l'enfant compte au moins 4 articles, mais pas 10 articles.	2 = 0	2 = 0	2 = 0	2 = 0
	3 = 0	3 = 0	3 = 0	3 = 1
	4 = 8	4 = 8	4 = 8	4 = 7
	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3
	Commentaires :			

Tableau 2

Buts et critères du domaine des mathématiques (suite)

Niveaux, buts et critères	But fonctionnel	But enseignable	But facile à comprendre	Critère facile à comprendre
Niveau A. Compter				
But 3. Compte 20 articles (2 objectifs)	1 = 0	1 = 0	1 = 0	1 = 0
Critère : L'enfant compte correctement 20 articles à partir d'un plus grand groupe d'articles similaires. Cotez 1 si l'enfant en compte au moins 11, mais pas 20 articles.	2 = 0	2 = 0	2 = 0	2 = 0
	3 = 0	3 = 0	3 = 0	3 = 1
	4 = 8	4 = 8	4 = 8	4 = 7
	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3
Commentaires :				
But 4. Compte par 10 jusqu'à 100 (2 objectifs)	1 = 0	1 = 0	1 = 0	1 = 0
Critère : L'enfant compte correctement 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90 et 100, avec un modèle, dans le bon ordre, sans sauter, répéter ou faire des erreurs.	2 = 0	2 = 0	2 = 0	2 = 0
	3 = 1	3 = 0	3 = 1	3 = 1
	4 = 7	4 = 8	4 = 7	4 = 7
	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3
Commentaires :				
<ul style="list-style-type: none"> « Quoique difficile pour la majorité des enfants de ma charge. » [But facile à comprendre] « Avec un modèle ? Pas clair. » [Critère facile à comprendre] 				

Tableau 2

Buts et critères du domaine des mathématiques (suite)

Niveaux, buts et critères	But fonctionnel	But enseignable	But facile à comprendre	Critère facile à comprendre
Niveau B. Relations quantitatives				
But 1. Compare des ensembles d'articles jusqu'à 5 en comptant (3 objectifs) Critère : L'enfant compte séparément 2 ensembles de 5 articles ou moins et les compare pour indiquer correctement lequel en a plus, moins ou égal à l'autre.	1 = 0	1=0	1 = 0	1 = 0
	2 = 0	2=0	2 = 1	2 = 0
	3 = 1	3=3	3 = 1	3 = 4
	4 = 7	4=5	4 = 6	4 = 4
	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3
Commentaires : <ul style="list-style-type: none"> « La comparaison est très difficile pour les enfants de ma charge, qui dénombrent de peine et de misère et qui ne retiennent pas la valeur du 1^{er} groupe après avoir compté le 2^e. » [But enseignable] « Formulation ? Lequel en a plus, moins ou égal à l'autre. » [Critère facile à comprendre] 				
But 2. Compare des ensembles de 6 à 10 articles en comptant (2 objectifs) Critère : L'enfant compte séparément 2 ensembles de 6 à 10 articles chacun et les compare pour indiquer correctement lequel en a plus, moins ou égal à l'autre.	1 = 0	1 = 0	1 = 0	1 = 0
	2 = 0	2 = 0	2 = 1	2 = 0
	3 = 1	3 = 3	3 = 1	3 = 4
	4 = 7	4 = 5	4 = 6	4 = 4
	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3
Commentaires : <ul style="list-style-type: none"> « La comparaison est très difficile pour les enfants de ma charge, qui dénombrent de peine et de misère et qui ne retiennent pas la valeur du 1^{er} groupe après avoir compté le 2^e. C'est encore plus difficile si on passe plus de temps à compter un groupe (mémoire de travail). » [But enseignable] « Formulation ? Lequel en a plus, moins ou égal à l'autre. » [Critère facile à comprendre] 				

Tableau 2

Buts et critères du domaine des mathématiques (suite)

Niveaux, buts et critères	But fonctionnel	But enseignable	But facile à comprendre	Critère facile à comprendre
Niveau B. Relations quantitatives				
But 3. Compare des ensembles de 11 à 20 articles en comptant (2 objectifs) Critère : L'enfant compte séparément 2 ensembles de 11 à 20 articles et les compare pour indiquer correctement lequel en a plus, moins ou égal à l'autre.	1 = 0	1 = 0	1 = 0	1 = 0
	2 = 0	2 = 0	2 = 1	2 = 0
	3 = 1	3 = 3	3 = 1	3 = 4
	4 = 7	4 = 5	4 = 6	4 = 4
	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3
Commentaires :				
<ul style="list-style-type: none"> « La comparaison est très difficile pour les enfants de ma charge, qui dénombrent de peine et de misère et qui ne retiennent pas la valeur du 1^{er} groupe après avoir compté le 2^e. C'est encore plus difficile si on passe plus de temps à compter un groupe (mémoire de travail) après avoir compté le 2^e. C'est encore plus difficile si on passe plus de temps à compter un groupe (mémoire de travail). » [But enseignable] « Formulation ? Lequel en a plus, moins ou égal à l'autre. » [Critère facile à comprendre] 				

Tableau 2

Buts et critères du domaine des mathématiques (suite)

Niveaux, buts et critères	But fonctionnel	But enseignable	But facile à comprendre	Critère facile à comprendre
Niveau C. Lecture et écriture de chiffres				
But 1. Lit et écrit les chiffres de quantité allant jusqu'à 5 (2 objectifs)	1 = 0	1 = 0	1 = 0	1 = 0
	2 = 0	2 = 0	2 = 1	2 = 1
Critère : Lorsqu'on lui présente un ensemble de 5 articles, l'enfant écrit et identifie correctement le chiffre qui représente le nombre d'articles.	3 = 1	3 = 1	3 = 2	3 = 1
	4 = 7	4 = 6	4 = 5	4 = 6
	n.d. = 3	n.d. = 4	n.d. = 3	n.d. = 3
Commentaires :				
<ul style="list-style-type: none"> « Quoi que difficile, les enfants de ma charge ne faisant pas de dessins simples autres que les lignes verticales, horizontales et les cercles. L'organisation de la séquence de mouvements à faire est très difficile pour eux. » [But enseignable] « « Lit et écrit les chiffres de quantité » ? Pas clair. Le but et le critère ne concordent pas. But : « lit (lire un chiffre = reconnaître le chiffre) et écrit des chiffres », Critère : « écrit et identifie correctement le chiffre » (dans le sens de dénombrer les objets). Aussi, l'enfant doit dénombrer avant d'écrire le chiffre. » [But facile à comprendre] « Pourquoi ne pas simplement dire : « Lit et écrit les chiffres de 0 à 5 ». » [But facile à comprendre] 				

Tableau 2

Buts et critères du domaine des mathématiques (suite)

Niveaux, buts et critères	But fonctionnel	But enseignable	But facile à comprendre	Critère facile à comprendre
Niveau C. Lecture et écriture de chiffres				
But 2. Lit et écrit les chiffres de quantité allant de 6-10 (2 objectifs)	1 = 0	1 = 0	1 = 0	1 = 0
	2 = 0	2 = 0	2 = 1	2 = 1
Critère : Lorsqu'on lui présente un ensemble de 6 à 10 articles, l'enfant écrit et identifie correctement le chiffre qui représente le nombre d'articles.	3 = 1	3 = 2	3 = 2	3 = 0
	4 = 7	4 = 6	4 = 5	4 = 7
	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3
Commentaires :				
<ul style="list-style-type: none"> « Quoique difficile, les enfants de ma charge ne faisant pas de dessins simples autres que les lignes verticales, horizontales et les cercles. L'organisation de la séquence de mouvements à faire est très difficile pour eux. » [But enseignable] « Même commentaire que l'item précédent. » [But facile à comprendre] « Même commentaire que précédemment. » [But facile à comprendre] 				
But 3. Lit et écrit les chiffres de quantité allant de 11-20 (2 objectifs)	1 = 0	1 = 0	1 = 0	1 = 0
	2 = 0	2 = 1	2 = 1	2 = 1
Critère : Lorsqu'on lui présente un ensemble de 11 à 20 articles, l'enfant écrit et identifie le chiffre qui représente le bon nombre d'articles.	3 = 1	3 = 1	3 = 1	3 = 0
	4 = 7	4 = 6	4 = 6	4 = 7
	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3
Commentaires :				
<ul style="list-style-type: none"> « Quoique difficile, les enfants de ma charge ne faisant pas de dessins simples autres que les lignes verticales, horizontales et les cercles. L'organisation de la séquence de mouvements à faire est très difficile pour eux. De plus, la séquence de tâches est complexe : dénombrer jusqu'à 20 sans sauter d'éléments, connaître l'ordre des nombres de 1 à 20, savoir quels chiffres composent le nombre à écrire et l'écrire. » [But enseignable] « Même commentaire que l'item précédent. » [But facile à comprendre] 				

Tableau 2

Buts et critères du domaine des mathématiques (suite)

Niveaux, buts et critères	But fonctionnel	But enseignable	But facile à comprendre	Critère facile à comprendre
Niveau D. Addition et soustraction				
But 1. Lit et écrit les symboles pour l'addition (+) et égal (=) (5 objectifs) Critère : Lorsqu'on lui fournit plusieurs articles, des photos d'articles ou des cartes avec des nombres, l'enfant écrit ou lit l'équation visuelle en utilisant le signe + pour relier les quantités et le signe = pour indiquer une somme. La somme peut ne pas être correcte.	1 = 0	1 = 0	1 = 0	1 = 0
	2 = 0	2 = 1	2 = 0	2 = 1
	3 = 0	3 = 0	3 = 2	3 = 1
	4 = 8	4 = 7	4 = 6	4 = 6
	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3
	Commentaires : <ul style="list-style-type: none"> « Beaucoup trop avancé pour les usagers de ma charge de dossiers, qui ont peine à dénombrer jusqu'à 5. » [But enseignable] « Pas clair ? » [Critère facile à comprendre] 			
But 2. Lit et écrit le symbole de la soustraction (-) et égal (=) (3 objectifs) Critère : Lorsqu'on lui fournit plusieurs articles, des photos d'articles ou des cartes avec des nombres, l'enfant écrit ou lit une équation visuelle en utilisant le signe – pour relier les quantités et le signe = pour indiquer la somme. La somme peut ne pas être adéquate.	1 = 0	1 = 0	1 = 0	1 = 0
	2 = 0	2 = 1	2 = 0	2 = 1
	3 = 1	3 = 1	3 = 2	3 = 1
	4 = 7	4 = 6	4 = 6	4 = 6
	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3	n.d. = 3
	Commentaires : <ul style="list-style-type: none"> « Beaucoup trop avancé pour les usagers de ma charge de dossiers, qui ont peine à dénombrer jusqu'à 5. » [But enseignable] « Pas clair ? » [Critère facile à comprendre] 			

Note. 1 = Fortement en désaccord ; 2 = En désaccord ; 3 = En accord ; 4 = Tout à fait d'accord ; n.d. = Données manquantes.

Appendice M

Portrait détaillé des résultats – Utilité de l'EIS (3^e éd.) à ses fins prévues (tableaux de fréquence et de pourcentage)

Question 1. L'EIS (3^e éd.) est facilement administré dans des environnements authentiques (p. ex., dans une salle de classe, à la maison ou dans tout autre environnement naturel de l'enfant) :

Tableau 1

Évaluation dans des environnements authentiques

Échelle	Répondants (<i>n</i> = 8)	%
Fortement en désaccord	0	0 %
En désaccord	0	0 %
En accord	2	25 %
Tout à fait d'accord	6	75 %
Données manquantes	3	n.d.
Total	11	100 %

Question 2. Les buts de l'EIS (3^e éd.) fournissent des informations utiles pour résumer les forces de chaque enfant et situer leur niveau de développement actuel :

Tableau 2

Buts et informations sur les forces et le développement actuel de l'enfant

Échelle	Répondants (<i>n</i> = 8)	%
Fortement en désaccord	0	0 %
En désaccord	0	0 %
En accord	4	50 %
Tout à fait d'accord	4	50 %
Données manquantes	3	n.d.
Total	11	100 %

Question 3. Les buts de l'EIS (3^e éd.) fournissent des informations utiles pour surveiller les progrès de l'enfant :

Tableau 3

Buts et surveillance des progrès de l'enfant

Échelle	Répondants (<i>n</i> = 8)	%
Fortement en désaccord	0	0 %
En désaccord	0	0 %
En accord	2	25 %
Tout à fait d'accord	6	75 %
Données manquantes	3	n.d.
Total	11	100 %

Question 4. La cotation plus spécifique pour les habiletés émergentes (p. ex., utilisation du l [incomplet] et/ou du A [aide] avec la cote l [performance en émergence]) fournit des informations utiles pour surveiller les progrès de l'enfant :

Tableau 4

Cotation et surveillance des progrès de l'enfant

Échelle	Répondants (<i>n</i> = 8)	%
Fortement en désaccord	0	0 %
En désaccord	1	12,50 %
En accord	2	25 %
Tout à fait d'accord	5	62,50 %
Données manquantes	3	n.d.
Total	11	100 %

Question 5. Les buts de l'EIS (3^e éd.) fournissent des informations utiles pour rendre compte des progrès de l'enfant dans le cadre de votre milieu de travail :

Tableau 5

Buts et reddition de compte

Échelle	Répondants (<i>n</i> = 8)	%
Fortement en désaccord	0	0 %
En désaccord	1	12,50 %
En accord	2	25 %
Tout à fait d'accord	5	62,50 %
Données manquantes	3	n.d.
Total	11	100 %